

**Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**  
**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**  
*Επιστήμες της Αγωγής*

**Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Το Σωματικό Θέατρο στην Ειδική Εκπαίδευση: Απόψεις και  
αντιλήψεις κωφών και βαρήκοων μαθητών/τριών**

**Λαγού Ουρανία**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Μύρια Περίδου**

**Μάιος 2017**

**Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**  
**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**  
*Επιστήμες της Αγωγής*

**Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Το Σωματικό Θέατρο στην Ειδική Εκπαίδευση: Απόψεις και  
αντιλήψεις κωφών και βαρήκοων μαθητών/τριών**

**Λαγού Ουρανία**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Μύρια Πιερίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από την Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου

**Μάιος 2017**



## Περίληψη

Το θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής εστιάζει στο Σωματικό Θέατρο και στην στάση κωφών και βαρήκων παιδιών απέναντι σε αυτό. Διερευνάται η απόκριση κωφών και βαρήκων μαθητών στο Σωματικό Θέατρο, κατόπιν συμμετοχής τους σε σχετική δράση. Επιμέρους ερωτήματα που εξετάζονται είναι οι απόψεις των συγκεκριμένων μαθητών ανάλογα με το φύλο, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με την έννοια της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση. Στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου, οι ορισμοί του, οι πιο δημοφιλείς θεατρικές ομάδες του συγκεκριμένου είδους θεάτρου, καθώς και οι παλαιότερες θεωρίες και πρακτικές στις οποίες στηρίχτηκε ώστε να εξελιχθεί στη μορφή που βρίσκεται σήμερα. Μέσω της απόπειρας αυτής η έννοια του Σωματικού Θεάτρου γίνεται πιο κατανοητή, ενώ παράλληλα επιχειρείται προσπάθεια συσχέτισης του Σωματικού Θεάτρου με το Θέατρο των Κωφών και με την παιδαγωγική πλευρά του υπό το πρίσμα της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση. Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού πλαισίου ακολουθεί η παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της μεταπτυχιακής εργασίας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης μέσα από την ανάπτυξη και υλοποίηση παρέμβασης Σωματικού Θεάτρου από την ερευνήτρια σε συγκεκριμένο σχολείο. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων κωφών και βαρήκων μαθητών/τριών ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η θέση του Σωματικού Θεάτρου ως διδακτικό αντικείμενο, τα βασικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου όπως το σώμα, ο ρυθμός και ο χώρος, καθώς και τα θετικά, αρνητικά και δύσκολα σημεία του αποτέλεσαν τα κύρια στοιχεία με τα οποία διερευνήθηκε η απόκριση των μαθητών στο Σωματικό Θέατρο. Σχετικά με την Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση, διερευνήθηκε η θέση των μαθητών απέναντί της μέσω των στοιχείων της επιθυμίας και της βούλησης καθώς και μέσω της δυνατότητας που ενδεχομένως προσφέρει το Σωματικό Θέατρο. Η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων φανέρωσε την θετική στάση των μαθητών απέναντι στο Σωματικό Θέατρο, καθώς και την άποψη ότι είναι δυνατή η προώθηση της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση μέσα από αυτό.

## **Summary**

This postgraduate thesis focuses on Physical Theatre and the attitude deaf and hard of hearing children show towards it. The response of deaf and hard of hearing children to Physical Theatre is studied, following their engagement in such an activity. Other questions which are addressed are gender-specific views of these students, as well as their intake on the concept of Inclusive Education. In the theoretical part of the thesis the basic concepts of Physical Theatre are presented; its definitions, the most famous theatre groups of this form of Theatre, in addition to the older theories and practices on which Physical Theatre was based in order for it to evolve to its current form. Through this attempt the concept of Physical Theatre becomes clearer, whilst in the meantime an attempt to correlate Physical Theatre with the Deaf Theatre is made, along with the educational aspect of it in light of Inclusive Education. After the completion of the theoretical part follows the presentation of the research part of this thesis. The method chosen for this research is that of case study by the development and implementation of Physical Theatre through intervention of the researcher at a respective school. The means which was used for the examination of the students' views was that of semi-directive interviews. The prospect of Physical Theatre as an educational tool, the basic concepts of Physical Theatre such as the body, rhythm and dance, along with the positive, negative and difficult aspects of it were the basis on which the response of the children to Physical Theatre was explored. With regard to Inclusive Education, the views of the children were explored through studying the eagerness and willingness they showed towards it, in addition to the potential Physical Theatre may have to offer. The study of the research results showed the positive response of the students towards Physical Theatre along with the opinion that the promotion of Inclusive Education is possible through it. No true differences between the positions of the two genders were found.

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Μύρια Πιερίδιου, για την συνέπεια, τις στοχευμένες συμβουλές, την εξαιρετική οργάνωση και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε σε όλες τις φάσεις της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Επίσης, ευχαριστώ την οικογένειά μου τόσο για την οικονομική όσο και την συναισθηματική υποστήριξη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το προσωπικό του σχολείου που βοήθησε κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, αλλά κυρίως όλους/ες τους/ις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Η βοήθειά τους ήταν ανεκτίμητη.

# Περιεχόμενα

<b>1 Εισαγωγή.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Θεωρητικό Πλαίσιο.....</b>	<b>5</b>
2.1 Σωματικό Θέατρο.....	5
2.1.1 Ιστορική Αναδρομή και Σωματικό Θέατρο.....	6
2.1.2 Σημαντικές Ομάδες στην Ιστορία του Σωματικού Θεάτρου.....	8
2.1.3 Στοιχεία Σωματικού Θεάτρου.....	8
2.2 Θέατρο στην Εκπαίδευση και Σωματικό Θέατρο.....	10
2.2.1 Η Δραματική Τέχνη στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	10
2.2.2 Δραματική Τέχνη και η Ειδική Αγωγή στην Εκπαίδευση.....	11
2.2.3 Το Σωματικό Θέατρο στην Εκπαίδευση.....	14
2.3 Θέατρο στην Κοινότητα Κωφών και Βαρηκόων.....	15
2.3.1 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή στο Θέατρο Κωφών.....	16
2.3.2 Θέατρο στην Εκπαίδευση για Κωφά και Βαρήκοα Παιδιά.....	17
2.3.3 Θέατρο και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.....	19
<b>3 Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....</b>	<b>21</b>
3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	21
3.2 Πρόσφατες Έρευνες με Παρόμοια Θεματολογία.....	23
3.3 Θεωρητικό Πλαίσιο της Μεθοδολογίας της Έρευνας.....	25
3.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας και Δείγμα της Έρευνας.....	26
3.5 Συνέντευξη.....	27
3.5.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συνέντευξης.....	27
3.5.2 Δυσκολίες κατά τη Διάρκεια της Συνέντευξης .....	30
3.6. Περιγραφή Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων.....	31
3.7 Ηθικά ζητήματα.....	32
3.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	33
<b>4 Αποτελέσματα.....</b>	<b>35</b>
4.1 Περιγραφή με βάση το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας.....	36
4.2 Οι απόψεις των μαθητών για το Σωματικό Θέατρο.....	40
4.3 Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας.....	42

4.4 Σωματικό Θέατρο και ενσωμάτωση μαθητών με προβλήματα ακοής.....	46
<b>5 Συζήτηση.....</b>	<b>49</b>
<b>Παραρτήματα.....</b>	<b>57</b>
<b>A Επιπλέον αποτελέσματα ηλικία και απόψεις μαθητών.....</b>	<b>57</b>
<b>B Πρόγραμμα σεμιναρίου Σωματικού θεάτρου.....</b>	<b>68</b>
<b>Γ Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης.....</b>	<b>73</b>
<b>Δ Επίσημη έγκριση Υπουργείου Παιδείας.....</b>	<b>76</b>
<b>Ε Ημι-δομημένη συνέντευξη.....</b>	<b>77</b>
<b>ΣΤ Κατάλογος πινάκων.....</b>	<b>82</b>
ΣΤ.1 Οι απόψεις των μαθητών για το Σωματικό Θέατρο.....	82
ΣΤ.2 Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας.....	86
ΣΤ.3 Σωματικό Θέατρο και ενσωμάτωση μαθητών με προβλήματα ακοής.....	93
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>95</b>
<b>1 Αναφορά σε έντυπες πηγές.....</b>	<b>95</b>
1.1 Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	95
1.2 Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	96
<b>2 Αναφορά σε πηγές διαδικτύου.....</b>	<b>98</b>



# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αναφέρεται στο Σωματικό Θέατρο και στην στάση κωφών και βαρήκοων μαθητών απέναντί του. Τα συγκεκριμένα παιδιά συμμετείχαν σε παρέμβαση Σωματικού Θεάτρου στον οικείο χώρο του σχολείου τους. Βασική στόχευση ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις σχετικά με το Σωματικό Θέατρο μιας ιδιαίτερης μαθητικής ομάδας, τα μέλη της οποίας χρησιμοποιούν το σώμα τους ως βασικό όργανο επικοινωνίας. Αυτό προσδίδει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην έρευνα δεδομένου ότι και το Σωματικό Θέατρο χρησιμοποιεί το σώμα του ηθοποιού για να εκφράσει ιδέες, απόψεις και συναισθήματα. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αφορούν στις διαφορετικές απόψεις των μαθητών ανά φύλο, καθώς και στη στάση τους απέναντι στην έννοια της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση. Οι άξονες αυτοί εμβαθύνουν την έρευνα, καθώς στον πρώτο άξονα δίνεται η ευκαιρία να προβληθούν οι απόψεις τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών και στον δεύτερο να εισακουστούν οι γνώμες των κωφών και βαρήκοων παιδιών σχετικά με ένα θέμα που τους αφορά άμεσα, όπως είναι η ισότιμη ένταξή τους στην σχολική κοινότητα.

Η Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση αφορά μαθητές με ιδιαιτερότητες που στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Η αλλαγή που προτείνεται από τους υποστηρικτές της Εκπαιδευτικής Ενσωμάτωσης όπως αναφέρει η Πιερίδου (όπ. ανάφ. Barton, 2001) εστιάζει στις μεταβολές που πρέπει να γίνουν στην επίσημη Εκπαίδευση ώστε η σχολική καθημερινότητα σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα να είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές απαιτήσεις των παιδιών αυτών. Οι μεταβολές αυτές αναφέρονται όχι μόνο στην υλικοτεχνική υποδομή αλλά και στα προγράμματα σπουδών. Η προσβασιμότητα, ο ειδικός εξοπλισμός και το εξειδικευμένο προσωπικό είναι μερικά σημεία που προτείνεται να συζητηθούν (Ευσταθίου, 2015: 129). Αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών οι προτάσεις επικεντρώνονται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις διδακτικές μεθόδους. Συγκεκριμένα ως προς το περιεχόμενο, μεταξύ άλλων προτείνονται η διεύρυνσή

του με νέα γνωστικά αντικείμενα που να βρίσκονται κοντά στη φύση του παιδιού, επίσης τα θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας, καθώς και η εισαγωγή αντικειμένων που προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ως προς τις διδακτικές μεθόδους συνιστώνται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία όπου απαιτείται και οι συμμετοχικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι το σχέδιο εργασίας (project), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η εργασία σε πεδίο και άλλες. Η πρόταση της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση θέτει ως προϋποθέσεις την αποδοχή και την έλλειψη ανταγωνισμού. Διαφωνεί με την αξιολόγηση όπως πραγματοποιείται σήμερα, δηλαδή με την αξιολόγηση που στηρίζεται στην βαθμολόγηση, στην ιεράρχηση και στην επιλογή (Ευσταθίου, 2015: 107). Προσδοκά, λοιπόν, ένα σχολείο για όλους που να προσφέρει ευκαιρίες και χαρά στους μαθητές του. Στηριζόμενη στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο η ερευνήτρια εκτίμησε ότι το Σωματικό Θέατρο θα μπορούσε να είναι στοιχείο βοηθητικό στην Εκπαιδευτική Ενσωμάτωση, δεδομένου ότι συνιστά ένα νέο μαθησιακό αντικείμενο που προωθεί στάσεις και δεξιότητες και που ταυτόχρονα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως διδακτική προσέγγιση για την επίτευξη στόχων άλλων μαθημάτων.

Στο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου γίνεται αναφορά στο Σωματικό Θέατρο, την Γενική και Ειδική Εκπαίδευση, καθώς και στο Θέατρο των Κωφών. Αναλυτικότερα, το Σωματικό Θέατρο παρουσιάζεται ως μια μορφή Θεάτρου, αρκετά δημοφιλή στο εξωτερικό που τώρα αρχίζει να εδραϊώνεται στο τοπικό ελληνικό πλαίσιο. Κύριο όργανο του Σωματικού Θεάτρου είναι το σώμα και εμπεριέχονται τεχνικές μιμικής, αυτοσχεδιασμού, χορού, εικαστικών, ασιατικών παραδόσεων και άλλες. Στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου εντάσσονται στο πρόγραμμα της επίσημης Ελληνικής Εκπαίδευσης ως μέρος της Θεατρικής Αγωγής. Ειδικότερα, η Δραματική Τέχνη στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα εισήχθη οργανωμένα με την έκδοση του Ενιαίου Διαθεματικού Πλαισίου Σπουδών το 2003, με στόχο την εκδήλωση των δημιουργικών στοιχείων της προσωπικότητας των μαθητών, προσφέροντας τη δυνατότητα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν και για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, στα περισσότερα εκ των οποίων περιλαμβάνεται η Θεατρική Αγωγή ως διδακτικό αντικείμενο. Το Σωματικό Θέατρο ως μέρος της Δραματικής Τέχνης στο σχολείο μπορεί να συμβάλλει στον εκφραστικό πλούτο των παιδιών αλλά και στην άμβλυση των διαφορών ανάμεσά τους. Αυτό μπορεί να συμβεί καθώς το Σωματικό Θέατρο δεν απαιτεί δεξιότητες απομνημόνευσης ή κατανόησης αλλά

προσωπικής ελευθερίας και συνεργασίας. Η συνεισφορά του, ειδικά στην εκπαίδευση παιδιών ακουόντων και μη ακουόντων, θα μπορούσε να είναι καθοριστική και σταδιακά να οδηγήσει στην επίτευξη γενικευμένης Ενσωμάτωσης.

Η κοινότητα Κωφών και Βαρηκόων έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέατρο. Το 1884 πραγματοποιήθηκε η πρώτη παράσταση με κωφούς ηθοποιούς και κωφό κοινό στο Πανεπιστήμιο Gallaudet των Η.Π.Α. της Αμερικής και από τότε το θέατρο Κωφών αναπτύσσεται συνεχώς τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα. Στην εκπαίδευση, για τους μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν εκπονηθεί λεπτομερή Προγράμματα Σπουδών για τη Δραματική Τέχνη (2004) τα οποία δεν διαφέρουν σημαντικά από εκείνα της Γενικής Εκπαίδευσης. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση προκύπτει ένας προβληματισμός που αφορά στην έννοια της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση, η οποία ερευνάται και στην παρούσα διατριβή από την οπτική των κωφών και βαρήκοων παιδιών στα πλαίσια του Σωματικού Θεάτρου. Στην πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων, με δυσκολία διατίθενται ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή διορίζονται εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για το αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής στην Εκπαίδευση. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην αλλαγή αυτής της πραγματικότητας, όσον αφορά την εκπαίδευση Κωφών και Βαρηκόων.

Μετά το κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα αποτελέσματα καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Ειδικότερα, η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την διερεύνηση των απόψεων των κωφών και βαρήκοων μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου, ήταν η μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε επειδή η έρευνα διεξάγεται σε δύο συγκεκριμένα σχολεία Κωφών και Βαρηκόων, με ορισμένο αριθμό μαθητών ως πληθυσμό και ζητά να εμβαθύνει στις απόψεις τους για το Σωματικό Θέατρο, μετά από συμμετοχή τους σε σχετική δραστηριότητα. Επιλέχθηκε δηλαδή γιατί όταν πρόκειται για μια έρευνα σε οριοθετημένο χώρο, ορισμένο πληθυσμό, συγκεκριμένες συνθήκες και με στόχο την εμβάθυνση απόψεων ο Creswell (2011: 516) προτείνει την μελέτη περίπτωσης ως την πλέον ενδεικνύομενη ερευνητική μέθοδο. Σε πρώτο στάδιο η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία κωφών και βαρηκόων και πραγματοποίησε σεμινάριο Σωματικού Θεάτρου. Έτσι προσέφερε την δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία σχετικά με το Σωματικό Θέατρο.

Σε μεταγενέστερο στάδιο χρησιμοποίησε την ημι-δομημένη συνέντευξη ώστε να δώσει ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις εντυπώσεις τους για το συγκεκριμένο είδος Θεάτρου. Τέλος με την τεχνική κωδικοποίησης των τμημάτων κειμένου των συνεντεύξεων και τη δημιουργία κατηγοριών προέκυψαν οι πληροφορίες που οδήγησαν στα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων παρουσιάζεται η θετική απόκριση των κωφών και βαρήκοων μαθητών απέναντι στο Σωματικό Θέατρο καθώς και η επιθυμία τους να ενταχθεί στην διδακτέα ύλη του σχολικού προγράμματος. Οι μαθητές επιχειρηματολόγησαν πάνω σε αυτά αναφέροντας κυρίως το καλό κλίμα που δημιουργείται κατά τη διάρκεια του Σωματικού Θεάτρου καθώς και την φυσική επαφή που προέκυψε και η οποία βοήθησε στην ανάπτυξη της εξοικείωσης και της εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ακόμα φάνηκε πως τα παιδιά επιθυμούν την συνύπαρξη και την συνεργασία μεταξύ των ίδιων και των ακουόντων μαθητών στα πλαίσια του Σωματικού Θεάτρου, έχοντας επίγνωση των δυσκολιών που θα προκύψουν σε αυτή την περίπτωση και παρουσιάζοντας προτάσεις για την αντιμετώπιση τους. Πιστεύουν επίσης πως το Σωματικό Θέατρο μπορεί να ενισχύσει την προώθηση της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση.

Στα Συμπεράσματα πραγματοποιείται μια συζήτηση ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και στα αποτελέσματα, τεκμηριωμένα μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης. Στο κύριο συμπέρασμα που προέκυψε αναδεικνύεται η θετική στάση των μαθητών τόσο προς το Σωματικό Θέατρο όσο και προς την ιδέα της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση μέσω αυτού. Αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και συνάδει με ευρήματα ερευνών στο τοπικό πλαίσιο (Κουρετζής, 2008 Πιερίδου, 2012 Κοντογιάννη, 2008), που τονίζουν τον ενισχυτικό ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση, οι οποίες δύναται να προωθούν στάσεις αποδοχής του διαφορετικού, διατηρώντας το όραμα ενός σχολείου για όλους.

# Κεφάλαιο 2

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στο Σωματικό Θέατρο, στη θέση της Δραματικής Τέχνης εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στη σχέση μεταξύ Θεάτρου και κωφών-βαρήκοων μαθητών

### 2.1 Σωματικό Θέατρο

Το Σωματικό Θέατρο είναι μια μορφή Θεάτρου, η οποία άρχισε να εμφανίζεται στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια. Αρκετές πειραματικές κυρίως ομάδες έχουν δημιουργηθεί, οι οποίες ανεβάζουν συχνά παραστάσεις Σωματικού Θεάτρου. Στο εξωτερικό, το Σωματικό Θέατρο θεωρείται αρκετά δημοφιλές, και συνεχώς εξελίσσεται. Ωστόσο, για το Σωματικό Θέατρο παρατηρείται έλλειψη σαφούς ορισμού. Στο θεατρικό λεξικό του Pavis (2006: 477) δίνεται ορισμός της σωματικής έκφρασης, χαρακτηρίζοντάς την ως υποκριτική τεχνική που πραγματοποιείται σε χώρους εργαστηρίων και μέσα από την ενεργοποίηση της εκφραστικότητας, των χειρονομιών, του σώματος και της φωνής, ο ηθοποιός αποκτά την ικανότητα του αυτοσχεδιασμού. Περιέχει τεχνικές από το Θεατρικό Παιχνίδι, τη Μιμική, τον Αυτοσχεδιασμό, και γι' αυτό λέγεται πως παραμένει δραστηριότητα αφύπνισης και εξάσκησης παρά καλλιτεχνικός τομέας. Επηρέασε τη δραματοθεραπεία και το θέατρο στην Εκπαίδευση.

Η Callery (2001: 3, 5, 8) χαρακτηρίζει το Σωματικό Θέατρο ως μια μορφή Θεάτρου, η οποία έχει ως κύριο όργανό της το σώμα. Βασίζεται τόσο στον αυτοσχεδιασμό όσο και σε ένα δομημένο κείμενο, χωρίς το ένα να υπερτερεί του άλλου. Ακόμα, το Σωματικό Θέατρο μπορεί να χαρακτηριστεί ελεύθερο, καθώς μπορεί να περιέχει διάφορες τεχνικές προερχόμενες από

τα Εικαστικά, το Χορό, την τεχνική Butoh και το Tai-Chi. Επίσης η Loui (2009: 2) υποστηρίζει, ότι το Σωματικό Θέατρο συνιστά μια ιδιαίτερη σχέση του ηθοποιού με το κείμενο. Εξετάζοντας επομένως τους ορισμούς, το Σωματικό Θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ως μια ελεύθερη δραστηριότητα αφύπνισης, η οποία έχει ως κύριο όργανό της το σώμα, χρησιμοποιεί στοιχεία από πολλές τέχνες και ποικίλες τεχνικές. Στόχος του είναι η ελευθερία της έκφρασης μέσω του Αυτοσχεδιασμού, με ή χωρίς κείμενο.

### **2.1.1 Ιστορική Αναδρομή**

Το Θέατρο, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, έχει τις ρίζες του στη Ρωσία. Πρώτος ήταν ο Konstantin Stanislavsky, ο οποίος επινόησε και κατέγραψε μια συγκεκριμένη μέθοδο Θεάτρου. Στα τελευταία κεφάλαια της θεωρίας του ο Stanislavsky αναφέρεται και στο σώμα. Συγκεκριμένα αναφέρεται στους τρόπους εκγύμνασής του, στο πώς αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός χαρακτήρα και στον τρόπο με τον οποίο βοηθάει στη φυσικότητα της αναπαράστασης των γεγονότων πάνω στη σκηνή (Hodge, 2000: 16). Ακόμα, ο Stanislavsky αναφέρθηκε στο ρυθμό και ιδιαίτερα στον προσωπικό ρυθμό. Ο εξωτερικός με τον εσωτερικό ρυθμό έχουν στενή σχέση, ο εσωτερικός ρυθμός καθώς προβάλλεται, μεταμορφώνεται σε εξωτερικό με τη δύναμη της κίνησης, της ταχύτητάς της και της ποιότητάς της (Στανισλάβσκι, 1977: 201). Στις ασκήσεις του εμφανίζονται στοιχεία του Μπαλέτου, του Σύγχρονου Χορού, των παλιάτσων και της Μιμικής Τέχνης. Παρατηρείται ένας συνδυασμός τεχνών, ο οποίος καταλήγει σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα.

Αργότερα, ο Vsevolod Meyerhold ανέπτυξε την δική του θεωρία και τεχνική, η οποία βασίζεται στο σώμα και μοιάζει αρκετά με το Σωματικό Θέατρο. Συγκεκριμένα, δημιούργησε το Θέατρο της Σύμβασης. Πρόκειται για ένα είδος Θεάτρου που απελευθερώνει τον ηθοποιό από τα σκηνικά, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας τρισδιάστατος χώρος μέσα στον οποίο ο ηθοποιός προσθέτει τη φυσική πλαστικότητα του σώματος. Η κίνηση προέρχεται από την κατανομή των γραμμών και των χρωμάτων, καθώς και από τον μεταξύ τους συνδυασμό (Μέγιερχολντ, 1982: 88). Ο Meyerhold (1982: 80) υποστηρίζει ότι ο λόγος αδυνατεί να εκφράσει ορισμένες έννοιες, ιδέες ή συναισθήματα, επομένως χρειάζεται μια μορφή συγκεκριμένης κίνησης που να βοηθά τον θεατή να μαντέψει τις ψυχικές καταστάσεις των προσώπων.

Μια ακόμη μέθοδος Θεάτρου είναι το Θέατρο της Σκληρότητας από τον Antoine Artaud. Ο Artaud (1992: 41) υποστηρίζει πως το Θέατρο οφείλει να είναι ένα μέσο το οποίο θα αφυπνίζει τους θεατές, κάνοντας τους να έρθουν αντιμέτωποι με τους πιο βαθείς φόβους τους. Επηρεασμένος από το Θέατρο της Ανατολής, πίστευε πως το Θέατρο της Δύσης επαναπαύεται στη χρήση του λόγου και αδυνατεί να εκφραστεί μέσω μιας διαφορετικής οδού. Οι παραστάσεις του Θεάτρου Σκληρότητας πραγματοποιούνταν συνήθως σε χώρους χωρίς σκηνικά ή αντικείμενα, με τους θεατές να κάθονται στο κέντρο της αίθουσας. Το Θέατρο Σκληρότητας, χαρακτηρίζεται αρκετά σωματικό και στυλιζαρισμένο με έντονες επιρροές από το Χορό και τη Μιμική Τέχνη. Ο λόγος μετατρέπεται σε άναρθρες κραυγές και κλάματα προσπαθώντας να αποδώσει τον πόνο των ηθοποιών (Artaud, 1992: 41). Αρκετές φορές χαρακτηρίστηκε σαδιστικό και βίαιο, ωστόσο ο Artaud (1992: 43) πίστευε πως είναι ο σωστός τρόπος να φτάσουν οι θεατές στην απόλυτη κάθαρση.

Παρόμοια μέθοδο ανέπτυξε ο Jerzy Grotowski που βασιζόταν κι αυτή στη χρήση του σώματος. Ονομάστηκε Φτωχό Θέατρο επειδή ο ηθοποιός έχει ελάχιστα εξωτερικά εργαλεία να χρησιμοποιήσει. Βασίζεται κυρίως στο σώμα, στο ρυθμό και στη φωνή του. Ο ίδιος ο Grotowski (1982: 27) υποστηρίζει πως ο ηθοποιός πρέπει να κατασκευάζει μια ζωντανή μάσκα με την βοήθεια των μυών του προσώπου του. Η μάσκα αυτή παραμένει αναλλοίωτη καθ' όλη τη διάρκεια της παράστασης ενώ το σώμα κινείται ανάλογα με τις περιστάσεις. Θεωρεί επίσης ότι ο ηθοποιός πρέπει να απαλλαγεί από τα ταμπού και τις αναστολές του και να αφήσει τη φωνή και τον ρυθμό του ελεύθερα. Γι' αυτό το λόγο στο Φτωχό Θέατρο ακούγονται συχνά κραυγές, δημοτικά τραγούδια, ύμνοι, μυκηθμοί ζώων και ποιήματα. Παρουσιάζεται δηλαδή μια σύνθετη παρτιτούρα που σκοπό έχει να περιορίσει τους κανόνες της γλώσσας και με αυτό τον τρόπο να γεννήσει στοιχεία που κρύβονται βαθιά μέσα στη μνήμη (Γκροτόφκσι, 1982: 27).

Ο Peter Brook (1998: 32), σύγχρονος σκηνοθέτης και υποστηρικτής του Σωματικού Θεάτρου, θεωρεί πως για να είναι ο ηθοποιός έτοιμος να δράσει πάνω στη σκηνή, οφείλει να έχει σε ισορροπία και αρμονία τρία βασικά στοιχεία: το συναίσθημα, τη σκέψη και το σώμα. Ακόμα, πως η φαντασία κατέχει σημαντικό ρόλο στη δουλειά του ηθοποιού. Ο ηθοποιός οφείλει να χρησιμοποιεί την φαντασία του ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και να την αντιμετωπίζει χωρίς φόβο και αναστολές, σαν ένα παιχνίδι (Brook, 1998: 46). Μαθητής του Peter Brook, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Φεστιβάλ Επιδαύρου 2016 είναι ο Κώστας

Φιλίππογλου, ο οποίος σκηνοθετεί έργα με βάση το Σωματικό Θέατρο. Ο Κώστας Φιλίππογλου θεωρείται ένας από τους πιο καταξιωμένους εγχώριους ηθοποιούς και σκηνοθέτες του Σωματικού Θεάτρου στη Ελλάδα με σημαντικό καλλιτεχνικό έργο.

### **2.1.2 Σημαντικές Ομάδες στην Ιστορία του Σωματικού Θεάτρου**

Ένας τρόπος για την κατανόηση του Σωματικού Θεάτρου είναι η αναφορά στις πιο δημοφιλείς θεατρικές ομάδες που το υπηρετούν. Αυτές είναι οι DV8 και οι Push Physical Theater. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα τους, οι DV8 δημιουργήθηκαν το 1986 από τον Lloyd Newson. Στόχος τους είναι να σπάσουν τα όρια μεταξύ του Θεάτρου και του Χορού. Τα θέματά τους είναι κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και ποικίλουν ανάλογα με τις συνθήκες της κοινωνίας και τους προβληματισμούς των μελών. Μέχρι σήμερα έχουν παρουσιάσει διάφορες παραστάσεις με μεγάλη επιτυχία. Μια από αυτές είναι το «Living cost», η οποία αναφέρεται στην αναπηρία και πώς αυτή αντιμετωπίζεται από την κοινωνία.

Οι Push Physical Theater, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα τους, ιδρύθηκαν το 2000 από τους Darren και Heather Stevenson. Όπως οι DV8 έτσι και αυτοί επιθυμούν να υπερπηδήσουν τα όρια που χωρίζουν το Θέατρο και το Χορό. Η ομάδα αποτελείται από πολλά άτομα διαφόρων εθνικοτήτων και αυτό γιατί οι Darren και Heather πιστεύουν πως ο καθένας έχει τις δικές του εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν πολύτιμο υλικό για την υλοποίηση μιας παράστασης Σωματικού Θεάτρου. Γι' αυτό συνεργάστηκαν αρκετές φορές και με το Διεθνές Ινστιτούτο Κωφών, δημιουργώντας επιτυχημένες παραστάσεις Σωματικού Θεάτρου. Οι Push Physical Theater εκτός από το ανέβασμα παραστάσεων προχώρησαν και στον τομέα της Εκπαίδευσης. Η εταιρεία έχει σχεδιάσει διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σε σχολεία. Ακόμα, κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού δημιουργούν τμήματα ανηλίκων και ενηλίκων, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να γνωρίσουν το Σωματικό Θέατρο και γενικότερα την Τέχνη.

### **2.1.3 Στοιχεία Σωματικού Θεάτρου**

Στη συνέχεια της σύντομης ιστορικής αναδρομής για το Σωματικό Θέατρο γίνεται αναφορά στα κυριότερα στοιχεία του. Σύμφωνα με την Gallery (2001: 118) τα κύρια στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου είναι το σώμα, ο χώρος και ο ρυθμός. Το σώμα είναι το κύριο όργανο του Σωματικού Θεάτρου. Ο ηθοποιός καλείται να το γνωρίσει σε βάθος, αποβάλλοντας τα



άγχη και τις προκαταλήψεις που τον βαραίνουν. Μέσω ασκήσεων ο ηθοποιός εξερευνά το σώμα του, ανακαλύπτει την κίνηση, την βαρύτητα και τους φυσικούς ρυθμούς του σώματος, όπως είναι η αναπνοή (Callery, 2001: 25). Ο χώρος θεωρείται άλλο ένα σημαντικό στοιχείο του Σωματικού Θεάτρου. Ειδικότερα, ο χώρος είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ηθοποιός δρα. Εξετάζει δηλαδή το χώρο και αφήνεται ελεύθερος με σκοπό να ανακαλύψει τις διάφορες ενέργειες, να μάθει να ελέγχει τις δράσεις του και κυρίως να έρθει σε επικοινωνία με άλλα άτομα μέσα σε αυτόν (Callery, 2001: 95).

Ένα ακόμα στοιχείο του Σωματικού Θεάτρου είναι ο ρυθμός. Ρυθμός είναι ο ήχος, η ένταση, η σιωπή. Κάποιες φορές δεν γίνεται άμεσα αντιληπτός. Στις ασκήσεις που πραγματοποιούνται σχετικά με τον ρυθμό, αρκετές φορές δεν χρησιμοποιείται η μουσική ή κάποιος προκατασκευασμένος ήχος, καθώς επικρατεί η άποψη ότι κάθε άνθρωπος έχει μέσα του έναν προσωπικό ρυθμό και μέσω των ασκήσεων του δίνεται η ευκαιρία να τον εξωτερικεύσει (Callery, 2001: 119).

Αφού ο ηθοποιός αποκτήσει αυτά τα πρώτα βασικά στοιχεία, προχωρά στην δημιουργία των αυτοσχεδιασμών. Δημιουργεί δηλαδή το δικό του θέατρο, κάποιες φορές με κείμενο και κάποιες άλλες χωρίς. Τις περισσότερες όμως φορές το κείμενο περιορίζεται. Αν η δράση γίνεται κατανοητή τα λόγια θεωρούνται περιττά και είναι προτιμότερο να μεταμορφωθούν σε μια ηχητική διάσταση ή να χρησιμοποιηθούν για κάποιον άλλο σκοπό, παρά να ειπωθούν άνευ ουσίας (Callery, 2001: 181).

Η Loui (2009: 2) αναφέρει ως επιπλέον στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου την προθέρμανση και την ευθυγράμμιση του σώματος, τον χώρο, την σύνθεση, την Μιμική Τέχνη και το είδος Χορού Contact Improvisation. Εξετάζοντας τη θεωρία της Loui, παρατηρείται πως δεν διαφέρει ιδιαίτερα από εκείνη της Callery. Αναλυτικότερα, η προθέρμανση και η ευθυγράμμιση του σώματος της Loui είναι στοιχεία που αναφέρονται και στις ασκήσεις που προτείνει η Callery σχετικά με το σώμα. Ο χώρος και ο ρυθμός παρουσιάζονται και στις δύο θεωρίες. Η σύνθεση της Loui αναφέρεται στον αυτοσχεδιασμό, στο κείμενο και στο κοινό, όπως ακριβώς προτείνει και η Callery μέσα από το δικό της σύγγραμμα.

Φυσικά παρατηρούνται ορισμένες διαφορές μεταξύ των εκπροσώπων του Σωματικού Θεάτρου, χωρίς αυτό να σημαίνει πως το Σωματικό Θέατρο δεν υποστηρίζεται από κοινές

βάσεις και πώς δεν υπηρετεί κοινούς στόχους. Σύμφωνα με την Sanchez-Colberg (1996: 40) το Σωματικό Θέατρο δεν είναι μια απλή προβολή του σώματος, αλλά ένας διάλογος μεταξύ του σώματος, του θεάτρου και του κειμένου. Όλες οι Τέχνες και οι τεχνικές δηλαδή που χρησιμοποιεί το Σωματικό Θέατρο αποσκοπούν στο να γνωρίσει ο ηθοποιός καλύτερα τον εαυτό του, να έρθει σε επαφή με άλλα άτομα και να επιτύχει μια πιο φυσική αναπαράσταση πάνω στη σκηνή. Επομένως, όλα τα διαφορετικά στοιχεία τελικά συνδέονται.

Εν κατακλείδι, παρατηρείται μια συνέχεια και μια συμπληρωματικότητα μεταξύ των περισσότερων μεθόδων της υποκριτικής. Οι τεχνικές που αναφέρθηκαν, υποστηρίζουν τη χρήση του σώματος και της φαντασίας, τον περιορισμό του λόγου, την αντίληψη ότι το Θέατρο πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν παιχνίδι και έχουν την βάση τους στον Αυτοσχεδιασμό. Αυτές τις συνθήκες αξιοποιεί το Σωματικό Θέατρο και δημιουργεί την ιδιαίτερη οπτική του.

## **2.2 Θέατρο στην Εκπαίδευση και Σωματικό Θέατρο**

Η έννοια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θεωρείται πως είναι δύσκολο να περιγραφεί σε όλο το εύρος της. Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2008: 217) η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και σε ποικίλες ομάδες, με διάφορους στόχους πάνω σε ένα πλήθος συναφών γνωστικών αντικείμενων χωρίς ποτέ να περιορίζεται σε ένα σφιχτό πλαίσιο. Σε συνεργασία με τις υπόλοιπες Τέχνες, αναζητά το άνοιγμα των ορίων μέσα από την δημιουργικότητα, επιθυμεί να προσεγγίσει την ζωή και να καλλιεργήσει την φαντασία. Ο Γκουτζαμάνης (2008: 7) υποστηρίζει πως το Δράμα στην Εκπαίδευση αποτελείται από παιδαγωγικές θεωρίες, που έθεταν στο επίκεντρό τους το παιδί, προσθέτοντας στις θεωρίες αυτές θεατρικές πρακτικές. Ακόμα η Πιτούλη (2000: 34) θεωρεί πως στην περίπτωση της Δραματικής Τέχνης στη Εκπαίδευση, το Θέατρο λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί μορφή Τέχνης.

### **2.2.1 Η Δραματική Τέχνη στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Η εξέλιξη του Θεάτρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε μέσα από διάφορες φάσεις. Αναλυτικότερα, θεατρικές παραστάσεις στα ελληνικά σχολεία πραγματοποιούνταν στις εθνικές γιορτές, με θέματα εθνικά και πατριωτικά. Αργότερα, με

πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, ανέβαιναν παραστάσεις και εκτός εθνικών γιορτών, συνήθως στο τέλος του κάθε σχολικού έτους. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και η ενσωμάτωση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα. Αρχικά η Θεατρική Αγωγή διδασκόταν από δασκάλους ενώ αργότερα θεατρολόγοι, ως ειδικοί, ανέλαβαν την διδασκαλία του μαθήματος. Ωστόσο μέχρι και σήμερα, το θέμα της ανάθεσης του μαθήματος στον δάσκαλο ή στον θεατρολόγο παραμένει ανοιχτό και υπό συζήτηση.

Το Υπουργείο Παιδείας, το 2003 εξέδωσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμμάτα, στα οποία συμπεριλάμβανε και το αντικείμενο του Θεάτρου. Οι κύριοι στόχοι του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου είναι η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των μαθητών έτσι ώστε να αισθανθούν δημιουργικές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες με αποτέλεσμα να ξεδιπλώσουν τις ικανότητες και τις κλίσεις τους. Επιπλέον στόχο αποτελεί η χρήση αυτών των δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας ομάδας με βάση τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση.

### **2.2.2 Δραματική Τέχνη και η Ειδική Αγωγή στην Εκπαίδευση**

Οι Διεθνείς Συμβάσεις και Διακηρύξεις που υπογράφηκαν τα τελευταία χρόνια σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, θεωρούνται η βάση της Ειδικής Εκπαίδευσης. Μερικές από τις πιο σημαντικές Διεθνείς Συμβάσεις και Διακηρύξεις είναι η Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration (1981) και η UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action (1994).

Η διακήρυξη Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration (1981), θεωρείται ένα σπουδαίο βήμα για την Ειδική Εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη διακήρυξη χαρακτηρίζεται σημαντική καθώς αναφέρεται στα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες, όπως το να συμμετέχουν στην Εκπαίδευση, να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, να συμμετέχουν στα κοινά και σε πολιτιστικές δράσεις, να τους δίνονται ισότιμες ευκαιρίες και να τους εξασφαλίζεται πρακτική και οικονομική υποστήριξη. Πολλές έρευνες εκπονήθηκαν και πρωτοβουλίες υλοποιήθηκαν υπό την αιγίδα της Unesco, με σκοπό την επίτευξη προγραμμάτων που στηρίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Ακόμα, η UNESCO πρόσφερε υποτροφίες με στόχο την κατάρτιση του προσωπικού σε εξειδικευμένους τομείς, παρείχε εξοπλισμό και προμήθειες σε σχολεία και

κέντρα για άτομα με ειδικές ανάγκες και υποστήριξε συναντήσεις και σεμινάρια κατάρτισης σχετικά με την Ειδική Εκπαίδευση. Η Ειδική Εκπαίδευση μετά την διακήρυξη Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration (1981) απέκτησε γερά θεμέλια που την ώθησαν σε μια συνεχή ανάπτυξη.

Το Θέατρο θεωρείται ένας πολιτισμικός θεσμός ο οποίος πραγματεύεται πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά και άλλα θέματα και προσφέρει ευκαιρίες στην έκφραση ιδεών, απόψεων και αντιλήψεων. Τα τελευταία χρόνια το Θέατρο συνιστά διδακτικό αντικείμενο στην Εκπαίδευση. Επομένως, εφόσον σύμφωνα με τις διακηρύξεις τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα ισότιμης εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να φροντίσει να έρθουν σε επαφή με το Θέατρο και τη Δραματική Τέχνη. Όπως αναφέρουν και οι Sandahl και Auslander (2005: 6) τα άτομα με αναπηρίες, μέσω του Θεάτρου, μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους και τα προβλήματά τους. Η Κοντογιάννη (2000: 21) υποστηρίζει πως κάθε παιδί έχει το δικαίωμα στην Τέχνη. Με την Τέχνη τα παιδιά με αναπηρίες έχουν μια επιπλέον δυνατότητα να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες όσον αφορά την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, την συναναστροφή και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα.

Το Υπουργείο Παιδείας έχει σχεδιάσει Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που αφορούν στα παιδιά με αναπηρίες ή και ταλέντα, όπως παιδιά με κινητικές αναπηρίες ή με αυτισμό, παιδιά με νοητική υστέρηση ή παιδιά με προβλήματα ακοής. Όλα συμπεριλαμβάνουν τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με εξαίρεση το Αναλυτικό Πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό (2003). Τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα που περιέχουν το αντικείμενο του Θεάτρου, αναφέρονται σε αυτό επιγραμματικά παραθέτοντας τις ικανότητες που επιδιώκονται να αναπτυχθούν, ενδεικτικές δραστηριότητες και θεμελιώδεις έννοιες του μαθήματος. Το μόνο Αναλυτικό Πρόγραμμα που αναφέρεται λεπτομερώς στους στόχους και στην υλοποίηση του συγκεκριμένου μαθήματος είναι το πρόγραμμα για παιδιά με προβλήματα ακοής (2004).

Η Ενσωμάτωση παιδιών με ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα απασχολεί έντονα την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Αναλυτικά, η πρόταση της Ενσωμάτωσης υποστηρίζει την δημιουργία σχολικών δομών οι οποίες θα λειτουργούν με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς διαχωρισμούς και εξαιρέσεις (Λύρα, 2015). Το σχολείο δηλαδή θα προσφέρει τις υπηρεσίες του σε όλα τα παιδιά και όχι μόνο στους μαθητές που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους και σε συγκεκριμένους

μαθησιακούς στόχους. Η διακήρυξη UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action (1994) θεωρείται σημαντική καθώς ενισχύει την ιδέα της Ενσωμάτωσης. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην Εκπαίδευση, στο σεβασμό απέναντι στο παιδί ανεξάρτητα από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο πρέπει να διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού και στο δικαίωμα των παιδιών με αναπηρίες να συμμετέχουν στα γενικά σχολεία. Ακόμα, γίνεται αναφορά στην σημασία της πολιτικής στην εκάστοτε χώρα, η οποία οφείλει να έχει ως στόχο η κοινωνία να διαμορφώσει αντιλήψεις που θα την βοηθούσαν να δεχθεί τις απαραίτητες τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμη και μια εκ νέου διαμόρφωση του.

Στην Ελλάδα, ο έννοια της Ενσωμάτωσης βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, ωστόσο γίνονται κάποιες προσπάθειες ως προς την προώθηση της υλοποίησής της. Ο Ευσταθίου (2015: 117) υποστηρίζει την ιδέα της Ενσωμάτωσης, λέγοντας ότι οι διαφορές του κάθε μαθητή θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια φυσική ανθρώπινη κατάσταση και ότι αντί το παιδί να προσπαθεί να προσαρμοστεί σε μια μέθοδο διδασκαλίας, η διδασκαλία είναι εκείνη που θα πρέπει, με διάφορες μεθόδους και πρακτικές, να προσαρμοστεί στις ανάγκες του. Ο Σούλης (2008: 38) θεωρεί πως η Ενσωμάτωση θα εδραιώσει στις αντιλήψεις των μαθητών τις σημασίες της ισότητας και του σεβασμού, προσδίδοντας στους μαθητές με αναπηρίες την αξιοπρέπεια που αρμόζει. Ακόμα, οι Ζώνιου- Σιδέρη, et al. (2012: 72) υποστηρίζουν την έννοια της Ενσωμάτωσης, ωστόσο τονίζουν τις λανθασμένες απόψεις που υπάρχουν γύρω από αυτή και πώς αυτό επηρεάζει την υλοποίησή της. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως τα θέματα που εμποδίζουν την ορθή εφαρμογή της Ενσωμάτωσης στρέφονται γύρω από τις επιδόσεις του παιδιού με αναπηρία σε σύγκριση με το παιδί χωρίς αναπηρία. Η Ενσωμάτωση δεν θέτει κανένα ζήτημα ανταγωνισμού, αντίθετα αναδεικνύει τις δεξιότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, καθώς και την προσωπική συμβολή του σε μια ομάδα ατόμων.

Σχετικά με το Θέατρο, θεωρείται πως θα μπορούσε να συμβάλει στην υλοποίηση της Ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το Θεατρικό Παιχνίδι, σύμφωνα με την Καραμήτρου (2010: 17) έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει στην τάξη την έννοια της πολυμορφίας και να φέρει το παιδί αντιμέτωπο με το διαφορετικό σε όλες του τις εκφάνσεις. Ακόμα, σε περιπτώσεις μεικτών ομάδων, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και το σεβασμό μεταξύ των μελών

(Κοντογιάννη, 2008: 237). Επομένως, το Θέατρο θα μπορούσε να στηρίξει έμπρακτα την έννοια της Ενσωμάτωσης και, μέσω παιχνιδιών και ευχάριστων ασκήσεων, τα παιδιά να αποβάλουν προκαταλήψεις, να αποδεχτούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Όπως αναφέρει και ο Brook (2009: 172), η θεατρική ομάδα οφείλει να είναι καθρέφτης του κόσμου, άρα το απαραίτητο στοιχείο της θα πρέπει να είναι η πολυμορφία. Το Σωματικό Θέατρο είναι ένα κατεξοχήν θεατρικό είδος που θα μπορούσε να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη της ενσωμάτωσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες.

### **2.2.3 Το Σωματικό Θέατρο στην Εκπαίδευση**

Το Σωματικό Θέατρο όπως αναφέρθηκε είναι είδος θεάτρου αρκετά ελεύθερο, προάγει την καλλιέργεια της φαντασίας και μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες της κάθε ομάδας. Επιπλέον περιλαμβάνει παιχνιδιές ασκήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να προσφέρουν ευχαρίστηση και γνώση στο παιδί, γιατί όπως αναφέρει ο Κουρετζής (2008: 127) το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με την κίνηση, είναι τρόπος έκφρασης, μέσο απόκτησης γνώσεων και εργαλείο για να καλλιεργηθεί η φαντασία και η δημιουργικότητα. Επίσης το Σωματικό Θέατρο ενισχύει την έκφραση των συναισθημάτων και την κίνηση και προσομοιάζει με παιχνίδι, καθώς σύμφωνα με την Καραμήτρου (2010: 11) χωρίς δράση και συναισθηματική απόλαυση το παιχνίδι δεν υφίσταται. Στην Εκπαίδευση η ελευθερία και η δημιουργικότητα συνιστούν στόχους στον οποίων επομένως την επίτευξη το Σωματικό Θέατρο μπορεί να συνεισφέρει.

Σχετικά με την Ενσωμάτωση, το Σωματικό Θέατρο θα μπορούσε να συμβάλει στην υλοποίησή της. Αυτό προκύπτει από το ότι όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες άγνωστες για αυτούς καταστάσεις, όπως η αντιμετώπιση του διαφορετικού, εκφράζονται και μέσω του σώματός τους. Το Σωματικό Θέατρο είναι ένας ασφαλής τρόπος έκφρασης και εκτόνωσης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, μια που με τις παιχνιδιές ασκήσεις αναπτύσσονται συστήματα επικοινωνίας ιδιαίτερα παραγωγικά, ευαίσθητα και διαφόρων επιπέδων (Κουρετζής, 2008: 127). Το παιδί σύμφωνα με την Καραμήτρου (2010: 103) μέσω των κινήσεων, την προσωπική επικοινωνία, και την αποκρυπτογράφηση των συμβόλων αποκτά εξοικείωση με το ίδιο και με τους άλλους και έτσι εισάγεται στην περιοχή της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω το

Σωματικό Θέατρο μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση πρωτόγνωρων καταστάσεων όπως είναι η Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί το σύγγραμμα της Κοντογιάννη «Το Αυτοσχέδιο Θέατρο», το οποίο βασίζεται σε τεχνικές του Σωματικού Θεάτρου και τις εξελίσσει περαιτέρω. Μέσα από το Αυτοσχέδιο Θέατρο το παιδί μεταλλάσσει τη σχέση με τον εαυτό του, δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους, αποκτά σχέση με το σώμα του, έρχεται σε επαφή με την τέχνη και οι γνώσεις του γίνονται βίωμα (Κοντογιάννη, 1984: 7). Επομένως το Σωματικό και το Αυτοσχέδιο Θέατρο προάγουν την κοινωνικοποίηση και την βιωματική γνώση οι οποίες αποτελούν στόχους της Εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στα άτομα με προβλήματα ακοής και στις απόψεις τους πάνω στο Σωματικό Θέατρο. Οι προσωπικές σπουδές στη θεατρολογία και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το Σωματικό Θέατρο ήταν λόγοι που οδήγησαν την έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση. Κυρίως όμως η επιλογή αυτή βασίζεται στο ενδιαφέρον που θεωρούμε ότι παρουσιάζει το γεγονός ότι το σώμα είναι το βασικό εργαλείο τόσο στο Σωματικό Θέατρο όσο και στην επικοινωνία των κωφών μέσω της Νοηματικής Γλώσσας. Ωστόσο, πριν αναφερθούν εκτενώς τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά των ατόμων με προβλήματα ακοής.

## **2.3 Θέατρο στην Κοινότητα Κωφών και Βαρηκών**

Η Κώφωση και η Βαρηκοΐα στην παρούσα μελέτη μελετώνται σε σχέση με το Θέατρο. Σύμφωνα με τον Heward (2011:357), Κώφωση χαρακτηρίζεται μια ακουστική βλάβη τέτοιας σοβαρότητας, που το άτομο δεν μπορεί να επεξεργαστεί και να κατανοήσει γλωσσικές πληροφορίες μέσω της ακοής, με ή χωρίς τεχνική υποστήριξη. Βαρηκοΐα ονομάζεται όταν ένα άτομο παρουσιάζει σημαντική απώλεια ακοής, η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί εν μέρει με χρήση τεχνικής υποστήριξης, όπως για παράδειγμα τα κοχλιακά εμφυτεύματα. Τα άτομα με Κώφωση έχουν αναπτύξει την δική τους γλώσσα και κοινά πολιτισμικά στοιχεία, όπως είναι το Θέατρο των Κωφών.

### 2.3.1 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή στο Θέατρο Κωφών

Το Θέατρο είναι ένα μέσο το οποίο αναδεικνύει ιδέες, πεποιθήσεις και ανησυχίες όλων των ανθρώπων, επομένως απασχόλησε ιδιαίτερα και τους Κωφούς και Βαρήκοους. Το 1884, μέσω του Πανεπιστημίου Gallaudet, πραγματοποιήθηκε η πρώτη φορμαλιστική θεατρική παραγωγή Κωφών. Εφτά χρόνια μετά, μια ομάδα αγοριών δημιούργησε την πρώτη Θεατρική Λέσχη Κωφών και τέσσερα χρόνια αργότερα ακολούθησε η γυναικεία Θεατρική Λέσχη Κωφών. Έτσι, το Θέατρο άρχισε να διαδίδεται μέσα στην κοινότητα των Κωφών με αποτέλεσμα οι θεατρικές λέσχες να αυξάνονται σε αριθμό και σε μέλη (Lane et al., 1996: 145).

Οι παραστάσεις με κωφούς ηθοποιούς απευθύνονταν συνήθως σε κωφό κοινό. Όταν όμως η Anne Bancroft, ηθοποιός η οποία έκανε έρευνα για τον ρόλο ενός κωφού κοριτσιού που θα ενσάρκωνε, ήρθε σε στενή επαφή με την κοινότητα των Κωφών και ενθουσιασμένη από το θέατρό τους, το προώθησε στο ακούον κοινό (Hodges, 2005). Οι ακούντες παρακολουθώντας το θέατρο των Κωφών το παρομοίωσαν με την Τέχνη της Μιμικής και με το Χορό και ορισμένοι αντιλήφθηκαν την καλαισθησία της Νοηματικής Γλώσσας, καθώς και την δυνατότητα απόδοσης πολλών μηνυμάτων και ιδεών μέσω του Θεάτρου των Κωφών, τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν με λόγια (Lane et al., 1996). Για την δημιουργία του National Theater of Deaf συνεργάστηκαν τόσο κωφές όσο και ακούντες προσωπικότητες, καθώς και το Υπουργείο Υγείας των Η.Π.Α.. (Hodge, 2005). Επηρεάστηκαν και άλλες χώρες, όπως η Γαλλία, όπου στο Παρίσι ιδρύθηκε το International Visual Theater. Σήμερα, το National Theater of Deaf παρουσιάζει πολλές επιτυχημένες παραγωγές και αρκετές από αυτές σε συνεργασία με ακούντες καλλιτέχνες.

Το Θέατρο Κωφών στην Ελλάδα στηρίζεται κυρίως σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Μια από αυτές είναι το «Θέατρο Κωφών Ελλάδος» που στην επίσημη ιστοσελίδα του αναφέρει πως ιδρύθηκε από τον Στρατή και τη Νέλλη Καρρά το 1983, βρίσκεται στην Αθήνα και στεγάζεται σε ένα παλιό κτήριο στο κέντρο. Οι κωφοί ηθοποιοί, παρά τις δύσκολες συνθήκες, συνεχίζουν να ανεβάζουν παραστάσεις, με θέματα που αφορούν κυρίως την καθημερινότητά τους, την κοινωνία και την πολιτική. Επίσης, σύμφωνα με το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, το οποίο ανήκει στο Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας, από το 1985 έχει δημιουργηθεί στο «Θέατρο Κωφών Ελλάδος» τμήμα Παιδικού Θεάτρου, το



οποίο ανάλογα με το πλήθος των παιδιών λειτουργεί μέχρι σήμερα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τα μέλη της ομάδας απαρτίζονται από κωφούς και ακούοντες ηθοποιούς.

Επίσης υπάρχουν, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, θεατρικές ομάδες που αποτελούνται από κωφούς ηθοποιούς, όπως είναι το «Θέατρο Σιγής» στη Θεσσαλονίκη και τα «Τρελά Χρώματα» στην Αθήνα. Ωστόσο οι κωφοί και βαρήκοοι ηθοποιοί είναι ερασιτέχνες και δεν είναι καταρτισμένοι πάνω στη τέχνη της υποκριτικής. Αυτό συμβαίνει γιατί μέχρι πρόσφατα, σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και με βάση το άρθρο 8 παρ. 1 εδ. γ' π.δ. 370/1983, τα άτομα με αναπηρία αποκλείονταν από τη φοίτηση σε Δραματικές Σχολές ή Σχολές Χορού. Ο νόμος αυτός καταργήθηκε στις 09/02/17, όπως αναφέρει ο Γιαννόπουλος (2017) σε άρθρο του και οι διαδικασίες βρίσκονται σε εξέλιξη. Σε αυτό το σημείο θεωρήθηκε ενδιαφέρον να εξεταστεί η κατάσταση που επικρατεί στην επίσημη Εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων παιδιών σε σχέση με το Θέατρο.

### **2.3.2 Θέατρο στην Εκπαίδευση για Κωφά και Βαρήκοα Παιδιά**

Σύμφωνα με τον Moores (2009: 19) η Εκπαίδευση των Κωφών αποτελεί τον παλαιότερο τομέα της Ειδικής Αγωγής και χρονολογείται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Στην Ελλάδα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που αφορούν μαθητές με προβλήματα ακοής εκδόθηκαν το 2004 και η Θεατρική Αγωγή συμπεριλαμβάνεται σε αυτά. Αναλυτικότερα, Θέατρο διδάσκεται στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο Κωφών. Δεν υπάρχει αναφορά στο Λύκειο Κωφών ενώ στο γυμνάσιο, το Θέατρο εντάσσεται στα Προγράμματα Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και στο πλαίσιο της εκπόνησης Διαθεματικών Σχεδίων Εργασίας.

Εξετάζοντας τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής και της Ειδικής Εκπαίδευσης φαίνεται ότι σε αρκετά σημεία είναι πανομοιότυπα. Εντοπίζονται ομοιότητες στο σκοπό του μαθήματος, στους άξονες, στους γενικούς στόχους και στις θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης. Δίνεται επίσης παρόμοιο ενδεικτικό πρόγραμμα καθώς και σχέδια εργασίας, διδακτικό υλικό, προτεινόμενα εγχειρίδια και εποπτικό υλικό. Την ίδια διαπίστωση κάνει και ο Αλεξάνδρου (n.d.: 145) λέγοντας πως η διδασκαλία της Τέχνης στα γενικά σχολεία δεν διαφέρει πολύ από εκείνη που γίνεται στα σχολεία των Κωφών. Ορισμένες διαφορές εντοπίζονται στην πρακτική βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές καθώς και στην διαμόρφωση των διδακτικών ενοτήτων. Οι παραπάνω παρατηρήσεις

ενισχύουν την άποψη ότι το Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας στηρίζει την έννοια της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες.

Αν και το Υπουργείο Παιδείας ενισχύει τη Θεατρική Αγωγή θεωρητικά, πρακτικά η κατάσταση διαφέρει. Τουλάχιστον τα σχολεία που επιλέχθηκαν για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης δεν περιείχαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, ούτε υπήρχε θεατρολόγος ή άλλος εκπαιδευτικός που να ασχολείται με αυτό. Επομένως, οι μαθητές ίσως να παρουσιάζουν ορισμένες ελλείψεις όσον αφορά την ελεύθερη έκφραση, την συνεργασία και την δημιουργικότητα, μια που σύμφωνα με την Αλεξανδροπούλου (1991: 158) οι περιπτώσεις συμβολικού παιχνιδιού στα κωφά παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σχετικά λίγες, ενώ αρκετές φορές το παιχνίδι τους μπορεί να χαρακτηριστεί επαναλαμβανόμενο και περιορισμένο, επίσης στερείται συμβολισμού και φαντασίας. Με την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής η κατάσταση αυτή έχει τη δυνατότητα να τροποποιηθεί ώστε οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές να μην στερούνται τα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές λόγω της κώφωσης παρουσιάζουν προβλήματα στην ομιλία (Αλεξανδροπούλου, 1991: 158) Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008: 82), επειδή το Θεατρικό Παιχνίδι αρκετές φορές δεν χρησιμοποιεί λόγο, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα ομιλίας έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν πιο ελεύθερα και χωρίς το φόβο της κριτικής. Παρόμοια ο Γραμματάς (2009: 446) υποστηρίζει πως μέσα από το Θέατρο, οι μαθητές μπορούν να μιλήσουν για σκέψεις και συναισθήματα με ένα διαφορετικό, απλό και κατανοητό σε αυτά είδος έκφρασης, πέρα από τον αφηγηματικό ή ποιητικό λόγο. Επομένως το Θέατρο μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου, άρα και στα παιδιά με Κώφωση και Βαρηκοΐα. Εξάλλου ο Κουρετζής και η Χατζοπούλου (2010: 199) χαρακτηρίζουν τα παιχνίδια ρόλων και παντομίμας κατάλληλα και χρήσιμα για την Εκπαίδευση των κωφών και βαρήκων παιδιών.

Ένα ακόμα σημείο που είναι ουσιαστικό για τα κωφά παιδιά είναι η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ο Κουρετζής και η Χατζοπούλου (2010: 199) υποστηρίζουν πως οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές, αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με τους δασκάλους τους, επειδή συνήθως οι συγγενείς είναι ακούντες και επειδή παραμένουν μεγάλο διάστημα στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί συνεπώς οφείλουν να είναι δεκτικοί, υπομονετικοί και πολύ καλά καταρτισμένοι. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει το μάθημα του Θεάτρου. Άρα ο καθηγητής της Θεατρικής Αγωγής οφείλει είτε να είναι θεατρολόγος με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, είτε δάσκαλος της Ειδικής Αγωγής με εξειδίκευση στο Θέατρο. Με αυτό τον τρόπο οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές ίσως να αισθάνονται πιο άνετοι και ασφαλείς.

### **2.3.3 Θέατρο και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα**

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Ε.Ν.Γ.) είναι η γλώσσα των Κωφών της Ελλάδας. Σύμφωνα με το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, η Ε.Ν.Γ. αναγνωρίστηκε επίσημα ως η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών το 2000. Οι Κουρμπέτη και Χατζοπούλου (2010: 56) χαρακτηρίζουν την Ε.Ν.Γ. μια πραγματική γλώσσα. Όπως και οι υπόλοιπες γλώσσες αποτελείται από αυστηρούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και έχει πλούσιο λεξιλόγιο (Ανδρικοπούλου, 2015:20 ). Ορισμένοι λανθασμένα πιστεύουν πως η Ν.Γ. είναι μια διεθνής γλώσσα. Όπως αναφέρεται όμως στην ιστοσελίδα του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών κάθε χώρα έχει τη δική της Ν.Γ. και κάθε Ν.Γ. αποτελείται από διαφορετικό αλφάβητο και έχει διαφορετική βάση νοημάτων. Η Ν.Γ. δεν έχει γραπτή μορφή, γι' αυτό κάθε είδος κειμένου, όπως για παράδειγμα τα θεατρικά έργα της κοινότητας των Κωφών, βιντεοσκοπούνται. Γι' αυτό τον λόγο οι ιστορίες τους επίσης μεταδίδονται προφορικά από άτομο σε άτομο και με αυτό τον τρόπο διασώζονται (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010: 199).

Αρκετοί ακούοντες συγχέουν την Ε.Ν.Γ. με την Μιμική Τέχνη, κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει. Πιο συγκεκριμένα, η Μιμική Τέχνη στοχεύει στην πιστή αναπαράσταση της αντικειμενικής πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας έναν περιφραστικό τρόπο για να αποδείξει την αρτιότητα της τεχνικής της. Αντίθετα, η Ε.Ν.Γ. εκφράζει την ίδια την πραγματικότητα, χρησιμοποιώντας την ελάχιστη κατά το δυνατόν κινητική δράση (Αρχ. Τριανταφυλλίδης, 1997: 67). Στην Ε.Ν.Γ. οι κινήσεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε κινήσεις κεφαλιού, προσώπου, χεριών και σώματος. Τα νοήματα που εκφράζονται μπορούν να συνοδεύονται από παύσεις και ταχύτητες (Ανδρικοπούλου, 2015: 20). Εκτός από τις απλές κινήσεις και τις παύσεις ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί και ο κινητικός ρυθμός. Αν και στα περισσότερα άτομα ο κινητικός ρυθμός είναι συνήθως ο ίδιος, σε ορισμένους

παρατηρείται είτε μια αύξηση της ταχύτητας είτε μια βραδύτητα που όμως δεν επηρεάζει τη σημασία των νευμάτων (Αρχμ. Τριανταφύλλου, 1997: 92).

Η Ε.Ν.Γ. προκάλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας, καθώς εμφανίζει κοινά στοιχεία με το Σωματικό Θέατρο. Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο έχουν ως κύριο όργανό τους το σώμα. Επίσης, αν και οι στόχοι τους φαίνονται διαφορετικοί η έκφραση και η επικοινωνία συνιστούν κοινές επιδιώξεις. Επιπλέον, ο προσωπικός ρυθμός είναι στοιχείο που παρουσιάζεται τόσο στο Σωματικό Θέατρο όσο και στην Ε.Ν.Γ. Θεωρήθηκε λοιπόν ενδιαφέρον να εξεταστεί η άποψη των κωφών και βαρήκων μαθητών όσον αναφορά την σχέση του Σωματικού Θεάτρου και της Ε.Ν.Γ. αναφορικά με τα πιο πάνω σημεία.

# Κεφάλαιο 3

## Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Το Σωματικό Θέατρο είναι είδος Θεάτρου με μικρή αλλά σημαντική παρουσία στον ελλαδικό χώρο. Η Θεατρική Αγωγή ως διδακτικό αντικείμενο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εντάξει στο σχολικό πρόγραμμα και τεχνικές Σωματικού Θεάτρου, ενισχύοντας έτσι την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Εξάλλου τα παιδιά από τα πρώτα στάδια της ζωής τους μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους σε διάφορες καταστάσεις της κοινωνικής τους ζωής. Τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, επίσης με τη χρήση της Ν.Γ., γνωρίζουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους επιπρόσθετα ως μέσο λεκτικής επικοινωνίας ενώ το Σωματικό Θέατρο προάγει τη γνωριμία με το σώμα και την αξιοποίησή του στην έκφραση και στην επικοινωνία. Η έρευνα φιλοδοξεί να συνδυάσει όλα τα παραπάνω και να δώσει τη δική της οπτική στο ζήτημα της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση.

### 3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

**Σκοπός** της παρούσας διατριβής είναι η απόκριση των κωφών και βαρήκων μαθητών σε παρέμβαση με τεχνικές Σωματικού Θεάτρου, ώστε να αναδυθούν ιδιαίτερες οπτικές γωνίες απέναντι σε αυτό, προκειμένου στο μέλλον να διερευνηθούν πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης κωφών, βαρήκων και ακουόντων μαθητών στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

**Βασικούς άξονες** της έρευνας συνιστούν το Σωματικό Θέατρο, η Θεατρική Αγωγή στα πλαίσια της Ειδικής Εκπαίδευσης, η Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση και το Σωματικό Θέατρο μέσα από την οπτική των κωφών και βαρήκων μαθητών.

Επιπλέον, η παρούσα διατριβή επιλέγει να στηριχθεί στις απόψεις των ίδιων των μαθητών και να τους δοθεί η ευκαιρία να επιχειρηματολογήσουν και να συντάξουν δικές τους προτάσεις, εκφράζοντας ελεύθερα τις σκέψεις τους.

### **Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα**

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι τα εξής:

α) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των παιδιών για το Σωματικό Θέατρο ανάλογα με το φύλο τους;

β) Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές επιθυμούν τη συμμετοχή στο Σωματικό Θέατρο κωφών και ακουόντων παιδιών;

γ) Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές πιστεύουν ότι το μάθημα του Σωματικού Θεάτρου μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τάξη που αποτελείται από κωφά και ακούοντα παιδιά;

Αν και στην εποχή μας προάγεται η ισότητα των φύλων, το χαρακτηριστικό του φύλου εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις και στις απόψεις, καθώς μέσα από αυτό σχηματίζονται πρότυπα. Για παράδειγμα ορισμένες φορές επικρατεί η άποψη πως τα κορίτσια προτιμάνε τις τέχνες ή τη θεωρητική κατεύθυνση στις επιστήμες, ενώ τα αγόρια τον αθλητισμό και την θετική κατεύθυνση. Αυτό, ωστόσο αμφισβητείται έντονα, και για αυτό στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί ο βαθμός προτίμησης στο Σωματικό Θέατρο σε σχέση με το φύλο.

Επίσης η έρευνα, με το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, επιθυμεί να εξετάσει την άποψη των κωφών και βαρήκων μαθητών αναφορικά με το ζήτημα της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση. Η Ενσωμάτωση αποσκοπεί στην συνεκπαίδευση των μαθητών, ανεξάρτητα από φύλο, κουλτούρα και τυχόν αναπηρίες, μέσα σε συμπεριληπτικά

εκπαιδευτικά συστήματα που επιτρέπουν την εκπαίδευση όλων των μαθητών σε κοινό σχολείο, καθώς αποσύρουν τα στοιχεία που εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή του παιδιού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Ευθυμίου 2015: 116). Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές αποτελούν μια διακριτή ομάδα ατόμων με αναπηρίες εξ' αιτίας της έλλειψης ακοής που τους χαρακτηρίζει. Αποτελούν όμως και ένα διαφορετικό πολιτισμικό σύνολο λόγω της διαφορετικής γλώσσας που χρησιμοποιούν. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι, σύμφωνα με την Κολιούση (όπ. ανάφ. στο Mehrabian, 1971: 30), στη συνολική επίδραση ενός μηνύματος, 7% συμμετέχει η λεκτική επικοινωνία, 38% η φωνητική, όπως ο τόνος και οι διακυμάνσεις της φωνής, και κατά 55% η μη λεκτική επικοινωνία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διαφορετική γλώσσα των κωφών παιδιών δεν συνιστά αξεπέραστο εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους σε κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Εξάλλου, σύμφωνα με μελέτες οι εκφράσεις των συναισθημάτων στο πρόσωπο είναι ίδιες σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από το φύλο, το έθνος και την ηλικία. Όπως υποστηρίζει ο Αρχιμ. Τριανταφυλλίδης (όπ. αναφ. στο Eckman & Friesen, 1971: 45) οι διαφορές που εντοπίζονται είναι στη διάρκεια, στην έναρξη και την ένταξη αυτών των εκφράσεων. Ακόμα, οι χειρονομίες, οι κινήσεις των ματιών και οι στάσεις του σώματος αποτελούν τα βασικότερα μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας (Κολιούση, 2015: 29). Το άγγιγμα πάλι χαρακτηρίζεται ως ένα ισχυρό μέσο επικοινωνίας το οποίο όμως διαφέρει ανάλογα το φύλο, την κουλτούρα και την ηλικία. Όλα τα παραπάνω αποτελούν μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας. Το Σωματικό Θέατρο επίσης μεταχειρίζεται κυρίως εξωλεκτικά μέσα έκφρασης, αξιοποιώντας το σώμα του ατόμου. Η γλώσσα των κωφών είναι μεν λεκτική, χρησιμοποιεί όμως και αυτή το σώμα ως το βασικό μέσο έκφρασής της. Θεωρώντας όλα τα παραπάνω, παρουσιάζεται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την άποψη των κωφών και βαρήκοων μαθητών όσων αναφορά την Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση υποβοηθούμενη από το Σωματικό Θέατρο.

## **3.2 Πρόσφατες Έρευνες με Παρόμοια Θεματολογία**

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται μικρός αριθμός ερευνών που έχουν ως κύριο θέμα την Εκπαίδευση μαθητών με κώφωση ή/και βαρηκοΐα σε συνάρτηση με τις Τέχνες και ιδιαίτερα με το Θέατρο. Μερικές από αυτές είναι η έρευνα της Warger (1985), στην οποία εξετάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες ανάπηρων παιδιών μέσω του

δημιουργικού δράματος. Τα παιδιά της έρευνας χαρακτηρίζονται από διάφορες αναπηρίες, όπου μέσα σε αυτές αναφέρονται και τα προβλήματα ακοής. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν τις τεχνικές δράματος προς τα άτομα με αναπηρίες, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, καλλιεργούν ταλέντα και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Μια ακόμη έρευνα που αναφέρεται σε παρόμοιο θέμα είναι της Warren (1996), η οποία σχετίζεται με τον τρόπο διδασκαλίας θεατρικών τεχνικών σε άτομα με αναπηρίες. Η μελέτη δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη αναπηρία, ωστόσο η συγγραφέας φαίνεται να έχει ερευνήσει αρκετές διαταραχές και τονίζει πως τα άτομα με αναπηρίες μέσω του θεάτρου αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, γι' αυτό και στηρίζει έμμεσα την έννοια της Ενσωμάτωσης. Τέλος η έρευνα των Sandahl και Auslander (2005) εντόπισε θετική στάση ανάμεσα στη Κώφωση και στο Θέατρο και τις Τέχνες, κάτι που ενισχύει την παρούσα έρευνα.

Στον ελλαδικό χώρο υπάρχει πρόσφατα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ Κώφωσης και Θεάτρου. Ενδεικτικά αναφέρεται η διδακτορική μελέτη της Σπανάκη (2014) που διερεύνησε το θέμα της ψυχοκινητικής μέσω θεατρικών ασκήσεων σε σχέση με την γνωστική, κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη νηπίων με ή χωρίς προβλήματα ακοής. Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζουν θετική σχέση ανάμεσα στις θεατρικές ασκήσεις και το γνωστικό, κινητικό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών, γεγονός που στήριξε την ιδέα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Ένα ακόμα σύγγραμμα που σχετίζεται με το Σωματικό Θέατρο και τα παιδιά με προβλήματα ακοής αποτελεί το «Λόγος και Κίνηση» των Jeannerod, Fadiga, Kourμπέτη et al. (2010). Το βιβλίο αυτό αν και εστιάζει κατά κύριο λόγο στο χορό και στην κίνηση μπορεί να θεωρηθεί σχετικό με το Σωματικό Θέατρο. Αυτό συμβαίνει καθώς το Σωματικό Θέατρο έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από το χορό, τη μιμική τέχνη και από άλλες τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούν ως βασικό εργαλείο το σώμα. Επιπλέον, η έρευνα των Καβαζίδου et al. (2015), η οποία έχει ως στόχο της να μελετήσει τρόπους της χρήσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας στην εργαλειοθήκη του χοροδιδασκάλου και χορογράφου, έδειξε πως η συνεργασία κωφών και ακούντων για την δημιουργία μιας χοροθεατρικής παράστασης απέδωσε καλύτερα σε σύγκριση με την δημιουργία ξεχωριστών παραστάσεων, μιας δηλαδή παράστασης που εκτελέστηκε από κωφούς και μιας από ακούντες. Επομένως, προτείνεται η συνεργασία των κωφών και



ακουόντων καλλιτεχνών για την δημιουργία θεατρικών, χορευτικών και χοροθεατρικών παραστάσεων.

### **3.3 Θεωρητικό Πλαίσιο της Μεθοδολογίας της Έρευνας**

Η ερευνητική μέθοδος που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί είναι η ποιοτική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα η Μελέτη Περίπτωσης. Γενικά, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει σε βάθος ένα φαινόμενο και συνήθως δεν εστιάζει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Πιερίδου & Φτιάκα, 2012: 343). Ειδικότερα, η Μελέτη Περίπτωσης χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να εστιάσει σε κάποιο πρόγραμμα, γεγονός ή δραστηριότητα που επηρεάζει ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων, μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια (Creswell, 2011: 516). Επιπλέον, υπάρχουν διάφορα είδη Μελέτης Περίπτωσης όπως είναι η Εγγενής Μελέτη Περίπτωσης, η Εργαλειακή Μελέτη Περίπτωσης και η Συλλογική Μελέτη Περίπτωσης. Το είδος της Μελέτης Περίπτωσης που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή είναι η Εγγενής Μελέτη Περίπτωσης, καθώς το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζει σε μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων με σκοπό να εξετάσει απόψεις της ομάδας σε βάθος πάνω σε ένα θέμα (Μαγγόπουλος, 2014: 2)

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποσκοπεί να μελετήσει σε βάθος τις απόψεις ορισμένων κωφών και βαρήκων μαθητών σχετικά με το Σωματικό Θέατρο. Οι κωφοί μαθητές της έρευνας αποτελούν μια καθορισμένη ομάδα ατόμων, συγκεκριμένων σχολείων, στην οποία πρόκειται να πραγματοποιηθούν σεμινάρια Σωματικού Θεάτρου, δηλαδή μια δραστηριότητα, ένα «γεγονός», ένα πρόγραμμα συσχετισμένα με το Σωματικό Θέατρο. Τα σεμινάρια καθώς και η συλλογή δεδομένων θα διεξαχθούν μέσα σε ένα χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας και σε συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο, τα σχολεία Κωφών και Βαρηκών μεγάλης πόλης της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας προφανώς θα αναφέρονται στη συγκεκριμένη περίπτωση. Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω η ποιοτική μέθοδος και ειδικότερα η Μελέτη Περίπτωσης μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι από τις πιο κατάλληλες μεθόδους για την προσέγγιση και διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

### 3.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας και Δείγμα της Έρευνας

Σύμφωνα με τον Creswell (2011: 179) δείγμα ονομάζεται μια υποομάδα του πληθυσμού όπου ο ερευνητής σκοπεύει να μελετήσει. Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός είναι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές. Καθώς η μέθοδος της έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης, ο πληθυσμός-στόχος είχε ήδη εξαρχής πλήρως καθοριστεί. Πληθυσμός-στόχος ονομάζεται μια ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπου ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τα προσδιορίσει και στη συνέχεια να τα μελετήσει (Creswell, 2011: 178). Αναλυτικότερα, η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία με πιθανότητα με αποτέλεσμα το δείγμα να χαρακτηρίζεται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Από τα είδη της δειγματοληψίας με πιθανότητα επιλέχθηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία καθώς οι μαθητές ήταν ήδη χωρισμένοι σε στρώματα με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Στη συνέχεια με τυχαία-απλή δειγματοληψία επιλέγηκε το ακριβές δείγμα της έρευνας το οποίο κυμαίνεται από δεκαπέντε (15) ως είκοσι (20) μαθητές.

Τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αποτελούν μαθητές με προβλήματα κώφωσης και βαρηκοΐας. Αρχικά, τα παιδιά που υπήρχε σχεδιασμός να επιλεγούν, θα φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου. Αυτό προέκυψε από προσωπική άποψη ότι τα άτομα σε αυτές τις ηλικίες θα μπορούσαν να αντιληφθούν καλύτερα διάφορα σύνολα εννοιών όπως η ομαδικότητα και ο αυτοέλεγχος που απαιτούνταν κατά τη διαδικασία του σεμιναρίου. Ωστόσο, κατά την υλοποίηση της έρευνας συμμετείχαν μαθητές από όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γιατί ο αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις ήταν πολύ μικρός. Οι συμμετέχοντες αντιπροσώπευαν και τα δύο φύλα για να επιτευχθεί και η διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το αν το φύλο παίζει ρόλο στις απόψεις των παιδιών σχετικά με το Σωματικό Θέατρο. Ανάμεσα στους μαθητές υπήρξαν και βαρήκοα παιδιά στα οποία ο βαθμός της κώφωσης ήταν αρκετά μικρός, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί επικοινωνία χωρίς την διαμεσολάβηση της διερμηνέως. Λόγω της δυνατότητας άμεσης επικοινωνίας αυτών των μαθητών, οι απόψεις τους παρατίθενται ξεχωριστά. Τέλος, τα σχολεία όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα βρίσκονται σε

συγκεκριμένο νομό της Βόρειας Ελλάδας. Η επιλογή αυτή έγινε για πρακτικούς λόγους, ώστε η πρόσβαση της ερευνήτριας στο σχολείο να είναι δυνατή.

### **3.5 Συνέντευξη**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε η συνέντευξη ως καταλληλότερο εργαλείο, γιατί στην εν λόγω έρευνα αναζητούνται απόψεις, γνώμες και ιδέες επάνω σε συγκεκριμένο αντικείμενο και θεωρήθηκε πως με τη χρήση ερωτηματολογίου ενδεχομένως να περιορίζονταν οι ερωτώντες στις απαντήσεις τους και να στερείτο η έρευνα σημαντικές πληροφορίες. Η συνέντευξη επιλέγουμε να είναι ημι-δομημένη, επειδή έτσι δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να αφήσει ελεύθερο τον συμμετέχοντα να εκφράσει και να αναλύσει τις απόψεις του, χωρίς όμως να ξεφεύγει από το θέμα (Creswell, 2011: 258). Επομένως τα κωφά και βαρήκοα παιδιά θα μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα καταθέτοντας τις απόψεις τους για το Σωματικό Θέατρο και ταυτόχρονα ο ερευνητής θα έχει τον έλεγχο της συζήτησης. Επίσης λήφθηκε υπόψιν η ενδεχόμενη δυσκολία στο γραπτό λόγο της ομάδας των κωφών και βαρήκων μαθητών (Λογοθέτη, 2013: 1).

#### **3.5.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συνέντευξης**

Η χρήση της συνέντευξης χαρακτηρίζεται από θετικά και αρνητικά στοιχεία. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι το ότι δίνονται από τον ερωτώμενο πιο λεπτομερείς απαντήσεις σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο. Ένα ακόμα πλεονέκτημα συνιστά το ότι ο ερευνητής μπορεί να αγγίζει θέματα τα οποία σε άλλες περιπτώσεις θεωρούνται απρόσιτα, καθώς η σχέση του ερευνητή με τον ερωτώμενο κατά τη συνέντευξη χαρακτηρίζεται πιο προσωπική σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, μέσω της ελεύθερης ή ημι-δομημένης συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει από τον ερωτώμενο περαιτέρω διευκρινίσεις, αν σε κάποιο ερώτημα η απάντηση που δόθηκε δεν ήταν σαφής ή δεν κάλυψε τον ερευνητή. Ο Creswell (2011: 256) αναφέρεται στη δυνατότητα του ερευνητή να εξετάσει το θέμα πιο βαθιά μέσω των συνεντεύξεων και ακόμα επισημαίνει τον καλύτερο έλεγχο που προσφέρεται, όσον αφορά

τα είδη των πληροφοριών που δέχεται ο ερευνητής. Επίσης, η Παρασκευοπούλου-Κόλια (2008) ως πλεονεκτήματα της συνέντευξης παραθέτει τη σημασία της σχέσης που οικοδομείται μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου και πόσο ωφέλιμο θεωρείται αυτό για μια επιστημονική έρευνα η οποία εξετάζει πιο βαθιά προσωπικά θέματα.

Τα μειονεκτήματα της συνέντευξης ο ερευνητής πριν προβεί στην συλλογή δεδομένων οφείλει να τα γνωρίζει και να έχει αναζητήσει λύσεις, ώστε να αποφύγει δυσάρεστες καταστάσεις. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλια (2008) ένα από τα μειονεκτήματα είναι η πιθανότητα ο ερευνητής να επηρεάσει τον ερωτώμενο. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν ο ερευνητής μέσω των ερωτήσεων αποσκοπεί να κατευθύνει την πορεία της συνέντευξης, ώστε να εκμαιεύσει συγκεκριμένες απαντήσεις. Ακόμα, ο ερωτώμενος μπορεί να επηρεαστεί απλώς και μόνο από την παρουσία του ερευνητή και να απαντά σύμφωνα με τις επιθυμίες του. Ένα ακόμα μειονέκτημα αφορά στο χρόνο. Συγκεκριμένα, επειδή η συνέντευξη πραγματοποιείται μέσα σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, ενδεχομένως ο χρόνος να μην είναι αρκετός για έναν ερωτώμενο και, λόγω αυτής της πίεσης του χρόνου, να δώσει βεβιασμένες απαντήσεις. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής τέλος επισημαίνει ότι ο ερευνητής, ως άνθρωπος, υπάρχει περίπτωση να παρασυρθεί από διάφορα συναισθήματα, να μην είναι αντικειμενικός κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ή κατά τη διάρκεια των αναλύσεων των δεδομένων και έτσι τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας να θεωρηθούν παραπλανητικά. Εν κατά κλείδι υπογραμμίζει τη σημασία της κριτικής σκέψης του ερευνητή στην αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων της συνέντευξης ως μέσο συλλογής δεδομένων.

Για να περιοριστούν λοιπόν τα μειονεκτήματα των συνεντεύξεων, ο ερευνητής οφείλει να έχει προετοιμαστεί και να έχει εξετάσει όλες τις παραμέτρους πριν προβεί στην πραγματοποίησή τους. Σύμφωνα με τον Creswell (2011: 449) ο ερευνητής οφείλει να παρατηρεί τον εαυτό του κατά τη διάρκεια της έρευνας, εξετάζοντας αν αντιμετωπίζει τα δεδομένα ή τον ερωτώμενο με βάση τη λογική και όχι το συναίσθημα. Ακόμα, θα πρέπει να είναι οργανωμένος, να έχει εξετάσει τις ερωτήσεις που θα θέσει και να έχει ελέγξει τον εξοπλισμό εγγραφής και μετεγγραφής, τον οποίο πιθανώς να χρησιμοποιήσει. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής θα πρέπει να παρουσιάζεται λιγομίλητος και καλός δέκτης όσων εκπέμπει ο ερωτώμενος, τόσο λεκτικά όσο και εξωλεκτικά.

Επιπρόσθετα, οφείλει να είναι συγκεκριμένος, να ξέρει να διαχειρίζεται συναισθήματα και πιθανά ξεσπάσματα του ερωτώμενου και να γνωρίζει καλά τεχνικές προσέγγισης και ενθάρρυνσης. Παρατηρείται λοιπόν, πως υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους τα μειονεκτήματα των συνεντεύξεων μπορούν να περιοριστούν.

Επιπλέον ο ερευνητής για να επιτύχει ορθή χρήση του εργαλείου της συνέντευξης πρέπει να προσέχει και κάποια ακόμα στοιχεία. Αναλυτικά, οι Coll και Charman (2000: 4) υποστηρίζουν πως ο ερευνητής θα πρέπει τα σημεία στα οποία επεμβαίνει να είναι εκείνα τα οποία βοηθούν στη ροή της συνέντευξης. Ακόμα, ο ερευνητής οφείλει να παρέχει ανατροφοδότηση στον συνομιλητή του, κάνοντας φανερό πως τον ακούει με προσοχή, να δείχνει δηλαδή το γνήσιο ενδιαφέρον του για τα λεγόμενά του, χωρίς όμως να τον κρίνει. Σημαντικό στοιχείο της συνέντευξης είναι και ο ρυθμός, ο οποίος χρησιμοποιείται από τον ερευνητή κατά τη διατύπωση της ερώτησης. Αν ο ρυθμός που χρησιμοποιεί ο ερευνητής κατά την εκφορά του λόγου είναι αργός, τότε ο συνεντευξιαζόμενος είναι πιθανό να νιώσει πως ο ερευνητής ζητά περισσότερες πληροφορίες από εκείνες που είναι διατεθειμένος να γνωστοποιήσει. Αν πάλι ο ρυθμός είναι αρκετά γρήγορος τότε ο συνεντευξιαζόμενος ίσως αντιληφθεί μια βιασύνη, με αποτέλεσμα να μην αναλύει αρκετά τις σκέψεις του και ο ερευνητής να χάσει πολύτιμο υλικό (Cool & Charman, 2000: 3). Η Κεδράκα (2010) αναφέρεται στη σχέση που οφείλει να οικοδομήσει ο ερευνητής με τον ερωτώμενο. Αρχικά ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει τον συνεντευξιαζόμενο για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για τα δικαιώματά του. Θα πρέπει να γνωρίζει πώς να οικοδομεί σχέσεις, να ενθαρρύνει τον συνομιλητή στα σημεία που χρειάζεται, να χρησιμοποιεί τεχνικές ευελιξίας και να σέβεται τα συναισθήματα του ερωτώμενου.

Η οργάνωση, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη είναι τα στοιχεία που ξεχωρίζουν, ώστε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα χωρίς απρόοπτα και προβλήματα. Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να έχει εξετάσει ιδιαιτέρως τα σημεία αυτά και πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων να είναι καλά προετοιμασμένος για κάθε πιθανό σενάριο κατά την διεξαγωγή τους.

### 3.5.2 Δυσκολίες κατά τη Διάρκεια της Συνέντευξης

Οι περισσότερες έρευνες κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να εντοπίζονται στην εύρεση βιβλιογραφικών πηγών, στη συλλογή δεδομένων, στην εξαγωγή αποτελεσμάτων και σε άλλες ακόμα φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αντιμετώπισε και αυτή ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες ξεπεράστηκαν με την επιμονή της ερευνήτριας και την συνδρομή της επιβλέπουσας καθηγήτριας.

Αρχικά, δυσκολία εμφανίστηκε στην επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες, από τις οποίες θα γινόταν η συλλογή δεδομένων. Λόγω απόστασης και κοινών ωρών εργασίας, η τηλεφωνική επικοινωνία με τις διευθύντριες των σχολείων ήταν περιορισμένη. Επομένως, ήταν δύσκολο να υπάρξει μια αναλυτική συζήτηση σχετικά με το τι ακριβώς επρόκειτο να υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης Σωματικού Θεάτρου καθώς και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Η δυσκολία αυτή εν μέρει αντιμετωπίστηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στη συνέχεια, πιθανόν λόγω μη προσωπικής προηγούμενης επικοινωνίας, όπως αναφέρθηκε, παρουσιάστηκε θέμα συνεργασίας με μια από τις δύο διευθύντριες των σχολείων. Η συγκεκριμένη διευθύντρια ήταν αρκετά διστακτική όσον αφορά τη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων και πρότεινε τη χρήση ερωτηματολογίου. Ωστόσο στην πράξη κάτι τέτοιο θεωρήθηκε μη εφαρμόσιμο, κυρίως λόγω του σχεδιασμού της παρούσας επιστημονικής έρευνας και επιπρόσθετα λόγω του ότι τα κωφά και βαρήκοα παιδιά αντιμετώπιζαν μεγάλες δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Το εμπόδιο παρακάμφθηκε μέσω της συζήτησης και της πειθούς και τέλος οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν.

Ακόμα, ορισμένοι μαθητές δεν γνώριζαν καλά την Ε.Ν.Γ., γεγονός που δυσκόλεψε την διερμηνέα. Το ζήτημα λύθηκε με την καλή διάθεση ορισμένων κωφών εκπαιδευτικών να βοηθήσουν στην μετάφραση. Η βοήθεια αυτή ζητήθηκε από την διερμηνέα, με το επιχείρημα πως οι κωφοί καθηγητές με τα κωφά παιδιά είναι πιθανό να έχουν αναπτύξει ένα δικό τους αρχικό κώδικα επικοινωνίας. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν και με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ανέπτυξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και τόλμη για να εκφράσουν τελικά τις απόψεις τους.

Τέλος, ανάμεσα στους κωφούς μαθητές υπήρξαν και παιδιά με επιπλέον αναπηρίες. Τα παιδιά αυτά με χαρά συμμετείχαν στην παρέμβαση. Έγινε επίσης προσπάθεια να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις, αλλά η επικοινωνία μαζί τους ήταν εξαιρετικά δύσκολη γιατί οι μαθητές αυτοί κατείχαν την Ε.Ν.Γ. σε αρκετά περιορισμένο βαθμό. Ακόμα, λόγω των επιπρόσθετων δυσκολιών τους οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονταν εύκολα τις ερωτήσεις που τους ετίθεντο, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μένουν αναπάντητα ερωτήματα ή να δίνονται μονολεκτικές απαντήσεις. Ωστόσο θα γίνει σχετική αναφορά στη συμπεριφορά τους και στο πώς έδειξαν να αντιλαμβάνονται το Σωματικό Θέατρο.

Επομένως, για την υλοποίηση μιας επιστημονικής έρευνας δεν χρειάζονται μόνο γνώσεις και σκληρή δουλειά, χρειάζεται και ψυχολογική υποστήριξη από το περιβάλλον του ερευνητή για να συνεχίσει και να πετύχει τον στόχο του. Η υλοποίηση μιας μελέτης είναι μια σφαιρική και πολυπαραγοντική προσπάθεια την οποία ο ερευνητής, αν δεν το γνωρίζει εκ των προτέρων, δυσκολεύεται να αντιληφθεί τις καταστάσεις που προκύπτουν και να ισορροπήσει ανάμεσα στη λογική της επίτευξης των στόχων του από την μια και τα συναισθήματα απογοήτευσης και παραίτησης από την άλλη. Συνεπώς, για να πετύχει ο ερευνητής το σκοπό του, οφείλει να έχει θετική στάση απέναντι στα πράγματα και να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους καθοδηγητές του. Να βασίζεται δηλαδή στις δυνάμεις του καθώς και να δέχεται την κριτική και τη βοήθεια που του προσφέρεται.

### **3.6. Περιγραφή Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται ως μια χρονοβόρα διαδικασία, καθώς απαιτείται συνεχής επαναφορά στα δεδομένα και καλή οργάνωση λόγω του όγκου πληροφοριών (Creswell, 2011:277). Τα βασικά στάδια που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα μελέτη είναι η μεταγραφή δεδομένων, η κωδικοποίηση τους και η δημιουργία κατηγοριών.

Η μεταγραφή των δεδομένων είναι η διαδικασία μετατροπής των συνεντεύξεων από την ηχογραφημένη τους μορφή σε δεδομένα κειμένου (Creswell, 2011:278). Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, αρχικά τα δεδομένα μεταφέρθηκαν από τη συσκευή ηχογράφησης σε αρχείο ήχου στον υπολογιστή. Στη συνέχεια ακούγοντας μία προς μία τις συνεντεύξεις η

ερευνήτρια τις κατέγραψε αυτολεξεί σε αρχείο κειμένου. Μετά τη διαδικασία αυτή και αφού εκτυπώθηκαν τα κείμενα των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκαν αρκετές αναγνώσεις και κρατήθηκαν ιδιόχειρες σημειώσεις με σκοπό να γίνει η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Creswell (2011: 283), κωδικοποίηση είναι η διαίρεση του κειμένου σε εννοιολογικά τμήματα και η απόδοση σε αυτά μιας συγκεκριμένης ονομασίας εν είδει κωδικού. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ο σχηματισμός των κατηγοριών. Κατηγορία ονομάζεται η συνάθροιση παρόμοιων κωδικών προκύπτοντας μέσα από αυτές μια κεντρική ιδέα (Creswell, 2011:284). Μετά λοιπόν από την αρχική κωδικοποίηση και τις ομαδοποιήσεις που έγιναν για να σχηματιστούν τμήματα κειμένου, διαμορφώθηκαν τελικά οι κατηγορίες για κάθε ερευνητικό ζητούμενο που εμπεριέχεται στο ενδεικτικό σχέδιο της συνέντευξης. Οι τελικές αυτές κατηγορίες παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι στο μέρος των Αποτελεσμάτων αναφέρονται και κωδικοί in vivo, δηλαδή ορισμένα αυτούσια μέρη των συνεντεύξεων με σκοπό την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Συνθέτοντας λοιπόν τις απόψεις των μαθητών με βάση τους κωδικούς και τις κατηγορίες, η ερευνήτρια μπόρεσε να καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα.

### **3.7 Ηθικά ζητήματα**

Κάθε επιστημονική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση ενός ορισμένου πεδίου και στην εξαγωγή συμπερασμάτων με τη μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα. Αυτό όμως γίνεται εντός ορισμένων ορίων που είναι αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα αλλά και από την κοινωνία. Αυτά τα όρια σχετίζονται κυρίως με ηθικά ζητήματα. Οι Cohen et al. (2008: 80) αναφέρουν ότι η πολυπλοκότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα, δύναται να επιφέρει πολλαπλά ερωτήματα σχετικά με την αρμόζουσα συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, τα ηθικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν σχετικά με ένα ερευνητικό πρόβλημα προέρχονται από την ασάφεια και την πολυδιάστατη φύση του ίδιου του προβλήματος. Τα δεοντολογικά θέματα εμπλέκουν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά ζητήματα. Επομένως ο ερευνητής θα πρέπει να είναι αρκετά ευαίσθητοποιημένος σε θέματα δεοντολογίας. Ωστόσο, η ευαισθησία δεν αρκεί. Τα δεοντολογικά θέματα αναφέρονται και προστατεύουν τα δικαιώματα των συμμετεχόντων



(Cohen et al., 2008: 80) και άρα ο ερευνητής οφείλει, έκτος από την επιστημονική ευαισθησία, να γνωρίζει ποια είναι τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και πώς πρέπει να τα υπερασπιστεί και να τα προστατεύσει.

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008: 85-88), ορισμένα ηθικά ζητήματα αναφέρονται στη συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, στην αποδοχή ενδεχόμενης άρνησης και στο σεβασμό στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας. Ακόμα η ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με την έρευνα, η ανάπτυξη του σεβασμού και της εμπιστευτικότητας μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου και η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων είναι ορισμένα επιπλέον ηθικά ζητήματα (Cohen et, al., 2008: 81). Επίσης, η σωματική και πνευματική υγεία των συμμετεχόντων και η διασφάλιση πως δεν θα προκύψουν ζητήματα εξαπάτησης και προδοσίας θεωρούνται σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας (Creswell, 2011: 270). Ακόμα, η Παρασκευοπούλου-Κόλια (2008) παρουσιάζει ζητήματα δεοντολογίας τα οποία είναι παρεμφερή με τα παραπάνω. Γίνεται νύξη για την ανωνυμία και την συγκατάθεση των συμμετεχόντων, για το σεβασμό, για τη διασφάλιση προσωπικών δεδομένων και για την απαραίτητη ενημέρωση σχετικά με την έρευνα που πρόκειται να πραγματοποιηθεί. Τέλος, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εκτός από τα παραπάνω αναφέρεται και στη χορήγηση ειδικής άδειας που οφείλει να αποκτήσει ο ερευνητής από τα αρμόδια τμήματα του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να επιτραπεί η είσοδος του στις σχολικές μονάδες. Η άδεια χορηγείται μόνο εάν πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις και αυτό συνιστά, εκτός των άλλων, και έναν ακόμη τρόπο ελέγχου ζητημάτων δεοντολογίας.

### **3.8 Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία είναι η μελέτη περίπτωσης, οπότε από το είδος της μεθόδου και μόνο τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν δεν μπορούν να γενικευθούν. Αυτό το ζήτημα δεν απασχόλησε την ερευνήτρια, δεδομένου ότι οι στόχοι της έρευνας δεν αφορούν στην γενίκευση αλλά στη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των

κωφών μαθητών των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων απέναντι στο Σωματικό Θέατρο. Ένας επιπλέον περιορισμός της μεταπτυχιακής διατριβής ήταν η απουσία ορισμένων μαθητών από τις σχολικές μονάδες κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών σχετικών με την προσβασιμότητα στα σχολεία. Έτσι οι μαθητές που αντιμετώπισαν αυτό το πρόβλημα δεν είχαν τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας.

Οι περιορισμοί της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν λίγοι. Ωστόσο θεωρείται απαραίτητο να αναφερθούν, ώστε να υπάρξει ολοκληρωμένη ενημέρωση για την πορεία της ερευνητικής εργασίας. Ο αναγνώστης γνωρίζοντας ολόκληρη τη διαδικασία που πραγματοποιήθηκε, μπορεί να κρίνει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της μελέτης πιο αντικειμενικά. Ακόμα, έχει τη δυνατότητα να ενημερωθεί για καταστάσεις που δεν γνωρίζει και που ενδεχομένως τον ενδιαφέρουν. Σύμφωνα, με τις Χασσάνδρα και Γούδα (2003: 16) η αναλυτική περιγραφή της διεργασίας των προϊόντων, του περιβάλλοντος και γενικότερα ολόκληρης της μελέτης προσφέρουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα να καταλήξει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα και να αποφανθεί για το αν οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι προσδίδει ένα είδος εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα, η οποία ονομάζεται μεταβιβασιμότητα. Παρόμοια ο Συμεού (2007) αναφέρεται στην μεταβιβασιμότητα λέγοντας πως μέσω της αναλυτικής, πυκνής και αληθινής περιγραφής των ευρημάτων, οι αναγνώστες μπορούν να αντιληφθούν καταστάσεις τις οποίες τις αντιπαραβάλλουν με τις δικές τους εμπειρίες και με αυτό τον τρόπο πείθονται για τις δηλώσεις του ερευνητή. Επομένως ο ερευνητής οφείλει να συμπεριλαμβάνει στη μελέτη του όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία.

# Κεφάλαιο 4

## Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας διατριβής που αφορούν στις απόψεις των κωφών και βαρήκων μαθητών για το Σωματικό Θέατρο, παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Στηριζόμενη στην μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας η ερευνήτρια, μελετώντας τις συνεντεύξεις, κωδικοποίησε τα στοιχεία που θεώρησε πιο σημαντικά και ομαδοποιώντας τα κατέληξε σε κατηγορίες. Στη συνέχεια αυτές οι κατηγορίες με βάση ορισμένους άξονες συγκρότησαν τα τελικά αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Το αρχικό μέρος των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει αναλυτική περιγραφή των συνθηκών και των συμβάντων κατά τη διάρκεια της παραμονής της ερευνήτριας στο χώρο των σχολείων, καθώς και πληροφορίες σχετικά με την λήψη των συνεντεύξεων. Στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος του συγκεκριμένου κεφαλαίου εκθέτονται οι άξονες στους οποίους βασίστηκαν τα αποτελέσματα. Ειδικότερα οι άξονες αυτοί, ως προς το περιεχόμενό τους, διακρίνονται στις απόψεις των κωφών και βαρήκων μαθητών σχετικά με το Σωματικό Θέατρο, σχετικά με το συγκεκριμένο είδος θεάτρου ως αντικείμενο διδασκαλίας και σχετικά με την Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση μέσω του Σωματικού Θεάτρου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως παράλληλα παρουσιάζονται και οι απόψεις ανάλογα με το φύλο και τη δυνατότητα επικοινωνίας με προφορικό λόγο, καθώς και οι απόψεις μαθητών με άλλα συνοδά σύνδρομα οι οποίοι φοιτούσαν στα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή. Να σημειωθεί εδώ ότι η αντιστοιχία μεταξύ της ηλικίας των μαθητών και της τάξης φοίτησής τους δεν ήταν τόσο αυστηρή και αυτό φάνηκε στο ότι κάποιοι μαθητές του Δημοτικού ήταν πάνω από 12 ετών και μερικοί μαθητές του Λυκείου είχαν περάσει το όριο της ενηλικίωσης. Τα αποτελέσματα ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης βρίσκονται στο Παράρτημα Α. Τέλος στο Παράρτημα ΣΤ παρατίθενται πίνακες με συνοπτικά στοιχεία των απαντήσεων οι οποίες συνοδεύονται με αριθμούς σε παρενθέσεις. Οι αριθμοί

δηλώνουν τη συχνότητα της κάθε απάντησης. Η παράθεση των πινάκων θεωρήθηκε ότι θα διευκολύνει στην καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων.

#### **4.1 Περιγραφή με βάση το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας**

Εδώ θα παρουσιαστούν εκτενέστερα οι διαδικασίες που ακολούθησε η ερευνήτρια με σκοπό να επιτύχει την υλοποίηση της μεταπτυχιακής της διατριβής. Πριν την επίσκεψη στο χώρο της διεξαγωγής της έρευνας, η ερευνήτρια κατά την περίοδο του καλοκαιριού ήρθε σε τηλεφωνική επαφή με τις διευθύντριες των σχολείων ώστε να συζητήσει, να ενημερώσει και να ζητήσει μια προσωπική συνάντηση με τις ίδιες. Μετά τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντριών επισκέφθηκε τα σχολεία ερχόμενη σε επαφή αρχικά με την διευθύντρια του Δημοτικού. Το κλίμα της συνάντησης ήταν πολύ θετικό. Η διευθύντρια εντυπωσιάστηκε με το θέμα της έρευνας καθώς και με το σεμινάριο του Σωματικού Θεάτρου που θα πραγματοποιείτο. Στην συνέχεια, η διευθύντρια του Γυμνασίου-Λυκείου επίσης φάνηκε θετική σχετικά με το παρόν εγχείρημα, ωστόσο δήλωσε τις επιφυλάξεις της σχετικά με την έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας καθώς και με το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων. Η ερευνήτρια διαβεβαίωσε πως θα ακολουθήσει πιστά τις διαδικασίες και συμφωνήθηκε η επόμενη συνάντηση να πραγματοποιηθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Μετά την έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας (βλ. Παράρτημα Δ) και αφού στάλθηκαν τα έντυπα ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων (βλ. Παράρτημα Γ), η ερευνήτρια μαζί με τη διερμηνέα επισκέφθηκαν επίσημα τα δύο σχολεία. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τα σχολεία συστεγάζονται. Το Δημοτικό βρίσκεται στο δεύτερο όροφο του κτηρίου και το Γυμνάσιο-Λύκειο στον τρίτο. Μετά από συζήτηση με τις διευθύντριες αποφασίστηκε η έρευνα να ξεκινήσει από το Γυμνάσιο-Λύκειο. Αφού παραδόθηκαν στην ερευνήτρια τα έντυπα ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων οι μαθητές συναθροίστηκαν σε έναν τετραγωνισμένο διάδρομο του σχολικού κτηρίου, όπου εκεί διεξάχθηκε το σεμινάριο του Σωματικού Θεάτρου (βλ. Παράρτημα Β). Οι μαθητές στην αρχή φάνηκαν επιφυλακτικοί και εξέφρασαν απορίες προς τους καθηγητές τους για το τι θα ακολουθούσε. Υπήρξαν και ορισμένοι μαθητές που στάθηκαν αρνητικοί και οι οποίοι αποφάσισαν να μην συμμετάσχουν. Οι καθηγητές του σχολείου παρέμειναν στον χώρο του σεμιναρίου είτε λόγω επαγγελματικής υπευθυνότητας είτε διότι επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν ως θεατές το σεμινάριο του Σωματικού Θεάτρου. Δημιουργώντας οι μαθητές, η διερμηνέας και η

ερευνήτρια έναν κύκλο, πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση των μαθητών. Εκείνοι πήραν τον λόγο για να εκφράσουν απορίες σχετικά με το Σωματικό Θέατρο. Η ερευνήτρια τους εξήγησε, ωστόσο τους παρότρυνε να συμμετέχουν σε αυτό που θα ακολουθούσε για να το καταλάβουν καλύτερα. Στην συνέχεια ακολούθησε η υλοποίηση της παρέμβασης. Με την πρώτη κιάλας άσκηση, η οποία αφορούσε στο ζέσταμα, άρχισε να δημιουργείται ένα διαφορετικό κλίμα. Υπήρξαν γέλια, διάθεση για χιούμορ και πειράγματα. Πριν την έναρξη της δεύτερης άσκησης, η οποία αφορούσε στον χώρο, ορισμένοι μαθητές που αρχικά είχαν αρνηθεί να συμμετέχουν, άλλαξαν γνώμη ζητώντας από τους καθηγητές τους να πάρουν τελικά μέρος στο σεμινάριο. Το γεγονός αυτό χαροποίησε την ερευνήτρια και φυσικά τους δέχτηκε στην ομάδα.

Στη δεύτερη άσκηση λοιπόν, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Αμέσως δημιουργήθηκε ένα είδος ανταγωνισμού, ο οποίος βασιζόταν όμως σε καλή διάθεση. Όταν τους ζητήθηκε να αναπαραστήσουν με το σώμα τους ένα άθλημα σε παγωμένη εικόνα, μερικοί μαθητές αναρωτήθηκαν αν θα έπρεπε να τους δοθεί ένα συγκεκριμένο άθλημα ή να επιλέξουν αυτοί. Όταν ενημερώθηκαν ότι είναι ελεύθεροι να επιλέξουν εκείνοι, αρκετοί ξαφνιάστηκαν θετικά ενώ κάποιοι άλλοι προβληματίστηκαν, καθώς φαινόταν ότι δεν είχαν συνηθίσει τέτοιου είδους ελευθερία. Αφού οι μαθητές επέλεξαν το άθλημα και έφτιαξαν τις εικόνες, καλέστηκαν να αλλάξει η μια ομάδα τη στάση της άλλης χωρίς όμως να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους. Στην αρχή παρατηρήθηκε μια συστολή από κάποιους μαθητές, η οποία φάνηκε από το ότι κατά την διάρκεια της επαφής επιδίωκαν όσο το δυνατόν λιγότερο άγγιγμα. Ωστόσο αυτό στη συνέχεια ξεπεράστηκε δημιουργώντας ένα κλίμα ευθυμίας και γέλιου. Στην τελευταία άσκηση του ρυθμού οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Σε αυτό το σημείο το ένα μέλος του ζευγαριού έπρεπε να τοποθετήσει τα χέρια του στο στέρνο και στην κοιλιά του άλλου μέλους με σκοπό να αισθανθεί το ρυθμό της αναπνοής του. Έπειτα σύμφωνα με τον ρυθμό της αναπνοής το μέλος που είχε τοποθετήσει τα χέρια του στα κατάλληλα σημεία του σώματος έπρεπε να αναπαραστήσει τον ρυθμό που αντιλήφθηκε χτυπώντας παλαμάκια. Το άλλο μέλος βλέποντας την κίνηση που έκαναν τα παλαμάκια θα μπορούσε να αντιληφθεί τον ρυθμό της αναπνοής του. Σε αυτή την άσκηση ορισμένοι μαθητές φάνηκαν να δυσκολεύονται, κάποιοι εξέφρασαν απορία, ενώ παρατηρήθηκαν και ορισμένα παιδιά τα οποία ξεπλάγησαν ευχάριστα με την έκβαση της άσκησης, δηλαδή με την αισθητοποίηση του ρυθμού, και χαμογελούσαν κοιτώντας τις ρυθμικές κινήσεις των χεριών. Στην συνέχεια

οι ρόλοι των μελών αντιστράφηκαν εκτελώντας την άσκηση από την αρχή. Τέλος, οι μαθητές δημιούργησαν κύκλο και τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφράσουν σχόλια για αυτή τους την εμπειρία. Το σεμινάριο έκλεισε με χαμόγελα και χιούμορ, καθώς και με προσωπικές ερωτήσεις από τους μαθητές και από τους καθηγητές, οι οποίες αφορούσαν στο επάγγελμα της ερευνήτριας αλλά και της διερμηνέως.

Μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου ακολούθησαν οι συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα Ε). Πριν τη λήψη των συνεντεύξεων η διευθύντρια είχε συγκαλέσει συνέλευση διδασκόντων, καθώς είχε διαφορετική άποψη ως προς την αναγκαιότητά τους. Η πρόταση της διευθύντριας ήταν να χρησιμοποιηθούν ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια αντί συνεντεύξεων, με βασικό μέλημά της να εξοικονομηθεί χρόνος. Επίσης πίστευε πως οι μαθητές έχουν τις ικανότητες να αναπτύξουν επαρκώς τον γραπτό λόγο και ότι δεν θα προέκυπτε κάποιο σχετικό πρόβλημα. Ο σύλλογος διδασκόντων τελικά, λαμβάνοντας υπόψιν τις συνθήκες αλλά και τα επιχειρήματα της ερευνήτριας, αποφάσισε τη λήψη των συνεντεύξεων. Ο χώρος που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν μια αίθουσα στο σχολικό κτήριο ώστε να είναι προσβάσιμος και οικείος σε όλους τους μαθητές. Κάποιοι από τους μαθητές που εισέρχονταν στην αίθουσα στην αρχή φαίνονταν απορημένοι και ανήσυχοι, καθώς δεν είχαν προηγούμενη σχετική εμπειρία και η ενημέρωση που είχαν λάβει φαίνεται ότι δεν τους είχε καθησυχάσει. Όμως στη συνέχεια όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να μας εμπιστευτούν τις σκέψεις τους πάνω στην εμπειρία τους. Υποστήριξη στην επικοινωνία δόθηκε από τον κωφό καθηγητή των καλλιτεχνικών ο οποίος θεώρησε ότι με την βοήθειά του συνέβαλε στον ορισμό της Τέχνης ως ένα σημαντικό κομμάτι της Παιδείας των Κωφών.

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων η ερευνήτρια, αφού ευχαρίστησε τους καθηγητές και τους μαθητές του Γυμνασίου-Λυκείου για την συνεργασία, επισκέφθηκε το Δημοτικό Σχολείο. Ο χώρος που διεξήχθη το σεμινάριο ήταν επίσης μια σχολική αίθουσα και επιλέχθηκε με σκοπό οι μαθητές να νιώθουν πιο άνετα και οικεία. Οι μαθητές του Δημοτικού ήταν πιο ανοιχτοί και αυθόρμητοι σε σχέση με τους μαθητές του Γυμνασίου, καθώς από την αρχή επεδίωξαν να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια και την διερμηνέα είτε χρησιμοποιώντας την Ε.Ν.Γ. είτε τον προφορικό λόγο. Επίσης, οι δάσκαλοι, όπως πριν οι καθηγητές, παρέμειναν στον χώρο καθ' όλη την διάρκεια του σεμιναρίου και παρακολουθούσαν. Από την αρχή ήδη του ζεστάματος οι μαθητές γελούσαν και προσπαθούσαν να προβάλουν την ατομικότητά τους και να ξεχωρίσει ο καθένας με τον τρόπο του. Μόνο ένας μαθητής ζήτησε να αποχωρήσει

ζητώντας να πάει στην τουαλέτα, ο οποίος άργησε να επιστρέψει και στη συνέχεια δεν ήθελε να συμμετέχει. Έπειτα, στην άσκηση του χώρου, τα παιδιά αβίαστα δημιούργησαν τις εικόνες τους με την διαφορά όμως ότι οι εικόνες δεν παρουσίαζαν μια μεμονωμένη στιγμή όπου ο κάθε μαθητής συνέβαλε στην ολοκλήρωση ενός συνόλου, όπως έγινε στα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά το κάθε παιδί κατείχε τον δικό του πρωταγωνιστικό ρόλο. Τη στιγμή που οι μαθητές έπρεπε να αλλάξουν τη στάση των υπόλοιπων μαθητών δεν εμφανίστηκε κάποιου είδους αμηχανία, μόνο άγχος για το αν εκτελούν σωστά την άσκηση. Όταν όμως κατάλαβαν τη λειτουργία της το κλίμα ήταν πολύ θετικό. Στην άσκηση του ρυθμού οι μαθητές του Δημοτικού φάνηκαν να δυσκολεύονται, ωστόσο προθυμοποιήθηκαν να προσπαθήσουν.

Ολοκληρώνοντας και αυτό το σεμινάριο, οι μαθητές σχημάτισαν ένα κύκλο και η ερευνήτρια τους έδωσε την ευκαιρία να σχολιάσουν την εμπειρία τους. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα πρόσωπα της ερευνήτριας και της διερμηνέως και στο τέλος ζήτησαν να πραγματοποιηθεί καινούριο πρόγραμμα Σωματικού Θεάτρου άμεσα. Η ερευνήτρια ένιωσε ικανοποίηση γιατί οι μαθητές φάνηκε να ενδιαφέρονται για το Σωματικό Θέατρο, αλλά παράλληλα βρέθηκε σε δύσκολη θέση καθώς έπρεπε, λόγω χρόνου, να μην ικανοποιήσει το αίτημά τους και να προχωρήσει στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετική αίθουσα αρκετά μεγαλύτερη και φωτεινή. Μπαίνοντας οι μαθητές έδειχναν ιδιαίτερα ντροπαλοί, ωστόσο με την προσπάθεια της ερευνήτριας οι περισσότεροι χαλάρωσαν και εκφράστηκαν πιο άνετα. Ο κωφός δάσκαλος που βοήθησε την μεταφράστρια ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος και υπομονετικός και εκδήλωσε ενδιαφέρον για το Σωματικό Θέατρο ρωτώντας, και ως γονέας αλλά και ως δάσκαλος, για τα θετικά στοιχεία που μπορεί να προσφέρει μια τέτοια ενασχόληση. Τέλος, η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και αποχώρησε από τον σχολικό χώρο. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ της διερμηνέως και των μαθητών εντοπίστηκε πως ήταν πιο στενές από εκείνες μεταξύ της ερευνήτριας και των μαθητών. Το γεγονός αυτό πιθανόν να στηρίζεται στον κοινό κώδικα επικοινωνίας που είχαν οι μαθητές με την διερμηνέα και στο ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στις σχέσεις των ανθρώπων.

## 4.2 Οι απόψεις των μαθητών για το Σωματικό Θέατρο

Ο άξονας που σχετίζεται με τις απόψεις των μαθητών για το Σωματικό Θέατρο περιέχει τα θετικά, τα αρνητικά και τα δύσκολα στοιχεία που εντόπισαν οι κωφοί μαθητές, καθώς και την πιθανή σχέση ανάμεσα στην Ν.Γ. και το Σωματικό Θέατρο. Στις παρενθέσεις παρατίθεται ο αριθμός των αναφορών κάθε άποψης και όχι ο αριθμός των μαθητών που την εξέφρασαν. Αναλυτικότερα, ως θετικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου οι μαθητές παρουσίασαν το κλίμα που δημιουργήθηκε, την ενέργεια και τα ευχάριστα συναισθήματα (4). Ακολουθούν η άσκηση του ρυθμού (3) και το ζέσταμα (3), καθώς και οι δηλώσεις μαθητών, οι οποίοι έμειναν ευχαριστημένοι γενικά από το σεμινάριο του Σωματικού Θεάτρου (3). Εξετάζοντας τις παρούσες απόψεις ανάλογα με το φύλο των παιδιών προέκυψε επίσης ότι τα αγόρια ήταν ενθουσιασμένα απέναντι σε όλη τη διαδικασία (3) και ανέφεραν ότι το κλίμα κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου ήταν πολύ ευχάριστο (4). Από τα αγόρια επίσης αναφέρθηκε το ζέσταμα(3) και οι ασκήσεις του χώρου(4) και του ρυθμού (2) ως τα πιο ευχάριστα σημεία της διαδικασίας. Το κορίτσι εστίασε αυθόρμητα στην άσκηση του ρυθμού (1). Οι απόψεις των ελαφρώς βαρῆκων μαθητών σχετίζονται επίσης με τα θετικά, τα αρνητικά και τα δύσκολα σημεία του Σωματικού Θεάτρου, δίνοντας έτσι μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται την συγκεκριμένη μορφή θεάτρου. Αναλυτικότερα, το αγόρι που είχε οικειοθελώς αποχωρήσει από τη δράση ανέφερε ότι του άρεσαν περισσότερο οι ασκήσεις του ρυθμού (1) και του (1) χώρου που όμως απλώς είχε παρακολουθήσει χωρίς να συμμετέχει. Το κορίτσι ανέφερε την άσκηση του ρυθμού (1), ενώ το δεύτερο αγόρι δεν μπόρεσε να ξεχωρίσει ιδιαίτερα καμία άσκηση και δήλωσε ότι ήταν γενικά ευχαριστημένο (1).

Σχετικά με τα λιγότερο θετικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου, τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν να αναφέρουν κάτι αρνητικό (4), πράγμα που ήταν ειλικρινές μια που η ερευνήτρια προσπάθησε να διακρίνει και να αποκλείσει κάποια συστολή ή υπερβολική ευγένεια από μέρους των παιδιών που θα τα ωθούσε να πουν «κατά συνθήκη» ψέματα. Οι ασκήσεις του ρυθμού (3), του χώρου (2) και το ζέσταμα (2) αναφέρθηκαν ως μη θετικά ή ουδέτερα στοιχεία της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα αγόρια επέμειναν στο ότι δεν υπάρχει κάτι δυσάρεστο να αναφέρουν (4). Από τα υπόλοιπα αγόρια προέκυψαν περισσότερο ως μη θετικά παρά ακριβώς ως αρνητικά, το ζέσταμα (2) και οι ασκήσεις του ρυθμού (3) και του



χώρου (1). Το κορίτσι αυθόρμητα και πάλι δήλωσε ότι δεν του άρεσε τόσο η άσκηση του χώρου (1). Επίσης στους ελαφρώς βαρήκοους μαθητές, το αγόρι που συμμετείχε καθώς και το κορίτσι δεν είχαν να αναφέρουν κάτι αρνητικό (2), ενώ το αγόρι που είχε διακόψει τη συμμετοχή του δήλωσε ότι δεν του άρεσε το ζέσταμα, το οποίο ήταν και το μόνο που είχε λάβει μέρος (1).

Για το αν δυσκολεύτηκαν κατά την διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά χαρακτήρισαν το Σωματικό Θέατρο ως μια εύκολη δραστηριότητα (6), έγιναν όμως κάποιες αναφορές στην άσκηση του χώρου (2) και στην άσκηση του ρυθμού (2). Με βάση το φύλο υπήρξε συμφωνία στις απαντήσεις, καθώς και τα δύο φύλα (6) ανέφεραν πως δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες. Μόνο μετά την επιμονή της ερευνήτριας αναφέρθηκαν οι ασκήσεις του ρυθμού (2) και του χώρου (2) από τα αγόρια, ενώ το κορίτσι φαινόταν σίγουρο για την απάντησή του (1). Από τους ελαφρώς βαρήκοι μαθητές, στην άσκηση που αφορά τη δυσκολία των δραστηριοτήτων το ένα αγόρι υποστήριξε ότι η άσκηση του ρυθμού (1) του φάνηκε δύσκολη παρόλο που δεν συμμετείχε σε αυτήν, ενώ το κορίτσι και το δεύτερο αγόρι χαρακτήρισαν το σεμινάριο εύκολο (2).

Η ερώτηση που σχετίζεται με την Ε.Ν.Γ. συμπεριλήφθηκε σε αυτόν τον άξονα επειδή η Ε.Ν.Γ. και το Σωματικό Θέατρο στηρίζονται στην κίνηση. Επομένως θεωρήθηκε ενδιαφέρον να ερευνηθεί αν η Ε.Ν.Γ. βοήθησε τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές ή όχι κατά την διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και γενικά το πώς το εξέλαβαν τα ίδια τα παιδιά. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι γνωρίζοντας την Ε.Ν.Γ. τους ήταν πιο εύκολο το να κινηθούν και να εκφραστούν (8). Ωστόσο υπήρξαν μαθητές οι οποίοι ανέφεραν πως η Ε.Ν.Γ. με το Σωματικό Θέατρο δεν μπορούν να συγκριθούν, υποστηρίζοντας με έμφαση ότι το ένα είναι μια πραγματική γλώσσα ενώ το άλλο απλώς μια μορφή Τέχνης (2). Ένας από τους δύο μαθητές που δήλωσε με απόλυτο τρόπο ότι η Ν.Γ. είναι πραγματική γλώσσα και γι' αυτό δεν μπορεί να συγκριθεί με το Σωματικό Θέατρο, προέρχεται από κωφούς γονείς. Στην απάντησή του επίσης διαφάνηκε έκπληξη για την «άγνοια» της ερευνήτριας καθώς και μια μικρή ενόχληση. Επίσης, υπήρξε και ένας μαθητής ο οποίος δυσκολεύτηκε να απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση, όμως υποστήριξε πως το Σωματικό Θέατρο είναι μια δραστηριότητα η οποία γενικά ενισχύει την εκφραστικότητα και την κίνηση του σώματος (1). Όσον αφορά τις απόψεις των δύο φύλων υπήρξε συμφωνία μεταξύ τους. Το κορίτσι απάντησε θετικά εστιάζοντας στις εκφραστικές δυνατότητες που μπορούν να ενισχυθούν μέσω του

Σωματικού Θεάτρου (1) και η ίδια άποψη κυριάρχησε και στα αγόρια τα οποία επιπλέον συμπλήρωσαν και την κίνηση, η οποία χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης τόσο στο Σωματικό Θέατρο όσο και στην Ε.Ν.Γ. (7). Η άποψη ότι το Σωματικό Θέατρο και η Ν.Γ. είναι τελείως διαφορετικά πράγματα δεδομένου ότι το ένα συνιστά Τέχνη ενώ το άλλο γλωσσικό τρόπο επικοινωνίας, είχε εκφραστεί από αγόρια (2). Σχετικά με την Ε.Ν.Γ. και το Σωματικό Θέατρο οι απαντήσεις των ελαφρώς βαρήκων μαθητών δεν διαφέρουν ιδιαίτερα. Αναλυτικότερα, το αγόρι που δεν συμμετείχε δεν μπόρεσε να απαντήσει την ερώτηση, καθώς δεν γνώριζε την Ν.Γ. (1), ενώ τα δύο άλλα παιδιά δήλωσαν πως τους προσέφερε σχετική βοήθεια, γιατί και η Ε.Ν.Γ. και το Σωματικό Θέατρο στηρίζονται στις κινήσεις του σώματος (2).

#### **4.3 Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας**

Ο επόμενος άξονας σχετίζεται με την ιδιότητα του Σωματικού Θεάτρου ως διδακτικό αντικείμενο. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών που αφορούν στις σχέσεις που ανέπτυξαν με τους συμμαθητές τους μέσα από το Σωματικό Θέατρο, οι ιδέες τους αναφορικά τόσο με τα βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης μορφής θεάτρου όσο και σχετικά με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσα από την συγκεκριμένη παρέμβαση, καθώς και η γνώμη τους όσον αφορά την ένταξη του Σωματικού Θεάτρου στην διδακτέα ύλη τους. Στις παρενθέσεις παρατίθεται ο αριθμός των αναφορών κάθε άποψης και όχι ο αριθμός των μαθητών που την εξέφρασαν. Πιο συγκεκριμένα, για το αν οι μαθητές επιθυμούν να συμπεριληφθεί το Σωματικό Θέατρο στην διδακτέα ύλη του σχολείου, οι απαντήσεις των μαθητών ήταν κυρίως καταφατικές, με την αιτιολογία ότι το Σωματικό Θέατρο δημιούργησε θετικά συναισθήματα και ενίσχυσε τη βελτίωση των εκφραστικών μέσων (10). Μόνο ένας μαθητής δήλωσε ότι δεν θα επιθυμούσε κάτι τέτοιο, επειδή γενικά δεν του αρέσει το Θέατρο, ωστόσο θεωρεί πως το Σωματικό Θέατρο προσφέρει στους μαθητές, εστιάζοντας κυρίως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (1). Με επιπλέον ανάλυση φαίνεται πως τα δύο φύλα θα ήθελαν το Σωματικό Θέατρο να διδάσκεται στο σχολείο, καθώς τους δημιουργεί θετικά συναισθήματα (10). Τα αγόρια πρόσθεσαν ακόμη, ότι προσφέρει και στη βελτίωση των εκφραστικών τους μέσων (9). Η αρνητική απάντηση δόθηκε, προήλθε από αγόρι το οποίο δήλωσε ότι δεν αγαπά γενικά το Θέατρο, όμως και αυτό αναγνώριζε την προσφορά του γενικά και ειδικότερα στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

(1).Σχετικά πάλι με τον άξονα που αφορά στο Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας και τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει, από τους ελαφρώς βαρήκοους μαθητές το αγόρι που δεν συμμετείχε δήλωσε πως δεν θα ήθελε κάτι τέτοιο γιατί δεν του άρεσε το Σωματικό Θέατρο (1), ενώ το κορίτσι και το δεύτερο αγόρι απάντησαν καταφατικά, δηλώνοντας την ευχαρίστησή τους από την διαδικασία με φράσεις όπως «ναι» και «περνάμε ωραία» (2).

Ένα άλλο θέμα που παρουσιάστηκε ήταν το δέσιμο και τα συναισθήματα που ανέπτυξαν μεταξύ τους οι μαθητές κατά την διάρκεια του σεμιναρίου. Οι μαθητές ανέφεραν ότι ήρθαν πιο κοντά μέσω του Σωματικού Θεάτρου και αυτό επιτεύχθηκε με την ανακάλυψη νέων πτυχών της προσωπικότητας του καθενός και με την βαθμιαία αυξανόμενη άνεση στη σωματική επαφή λόγω της εμπιστοσύνης που δημιουργήθηκε. Η σύσφιξη στις σχέσεις προέκυψε και λόγω της απόκτησης του κοινού ενδιαφέροντος για το συγκεκριμένο σεμινάριο (7). Υπήρξε βέβαια και η άποψη ότι δεν εντοπίστηκε κάποια διαφορά στις σχέσεις, δεδομένου ότι ήδη ήταν σε πολύ καλό επίπεδο (2). Και σε αυτό το σημείο οι απόψεις των μαθητών φαίνεται να συγκλίνουν χωρίς να διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο το φύλο. Τα αγόρια συγκεκριμένα ανέφεραν πως δημιουργήθηκαν πιο στενές σχέσεις επειδή συμμετείχαν σε κοινή δραστηριότητα η οποία τους προκάλεσε το κοινό ενδιαφέρον. Επίσης επειδή πρόβαλαν διαφορετικές πτυχές των προσωπικοτήτων τους και επιπλέον διότι υπήρξε σωματική επαφή με εμπιστοσύνη (6). Οι μαθητές που δεν εντόπισαν κάποια διαφορά στις σχέσεις τους και υποστήριξαν ότι οι επαφές με τους συμμαθητές τους είναι ήδη σε πολύ καλό επίπεδο επίσης ήταν αγόρια (2). Το κορίτσι ανέφερε ότι ένιωσε να δημιουργούνται πιο στενές σχέσεις με τους συμμαθητές της, αποκλειστικά λόγω του ότι δημιουργήθηκε εμπιστοσύνη κατά τη σωματική επαφή (1).Επιπλέον, σχετικά με την σύσφιξη των σχέσεων μέσω του Σωματικού Θεάτρου, από τα ελαφρώς βαρήκοα παιδιά, το ένα αγόρι δεν μπόρεσε να απαντήσει την ερώτηση καθώς συμμετείχε ελάχιστα. Το κορίτσι και το δεύτερο αγόρι δήλωσαν πως ανέπτυξαν περισσότερη επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους κατά τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο σεμινάριο (2).

Τα βασικά στοιχεία Σωματικού Θεάτρου που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση ήταν το σώμα, ο ρυθμός και ο χώρος. Με βάση τις αντίστοιχες ασκήσεις που υλοποιήθηκαν στο σεμινάριο οι μαθητές καλέστηκαν να περιγράψουν τα συναισθήματά τους και να εκφέρουν την γνώμη τους για το κάθε στοιχείο και την και κάθε άσκηση ξεχωριστά, γεγονός που δίνει

πληροφορίες για το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας και ιδέες για διαφοροποιήσεις που θα μπορούσαν να επιφέρουν βελτίωση στα εκπαιδευτικά του αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα πολλοί μαθητές όσον αφορά το σώμα τους δήλωσαν πως ήταν ήδη εξοικειωμένοι με αυτό, γεγονός που επέφερε θετική ενέργεια και θετικό κλίμα στο σεμινάριο (7). Υπήρξε όμως για ορισμένους μαθητές βαθμιαία εξοικείωση όσον αναφορά τη σχέση τους με το σώμα τους (3). Κανένας μαθητής δεν παρουσίασε κάποιου είδους δυσφορίας ή ενόχλησης. Στις απαντήσεις που δόθηκαν ανάλογα με το φύλο φαίνεται πως και τα αγόρια και το κορίτσι απάντησαν ότι δεν είχαν κάποιο θέμα ούτως ή άλλως με το σώμα τους και ότι από την αρχή ένιωθαν εξοικειωμένοι με αυτό (8). Η άποψη ότι η ενασχόληση με το Σωματικό Θέατρο βελτίωσε σταδιακά τη σχέση με το σώμα εκφράστηκε από αγόρια (3).

Για τον ρυθμό τα παιδιά έδειξαν ότι συνειδητοποίησαν την έννοια αυτή μέσω των σωματικών ασκήσεων. Η σχέση ρυθμού και σωματικών λειτουργιών, συγκεκριμένα της αναπνοής, συνοδεύτηκε από έκπληξη και ενθουσιασμό (5). Πάντως η άσκηση του ρυθμού, αναφορικά με άλλες ερωτήσεις που τέθηκαν προηγουμένως, βρίσκεται ανάμεσα στα λιγότερα θετικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου κατά τους μαθητές, καθώς και στα πιο δύσκολα. Ειδικότερα, σε ορισμένα αγόρια ο ρυθμός δεν προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση (5), ενώ τα υπόλοιπα αγόρια και το κορίτσι ανέφεραν ότι ήταν πολύ ικανοποιημένα από αυτή την άσκηση (6). Συγκεκριμένα απάντησαν ότι συνειδητοποίησαν με έκπληξη τον ρυθμό της αναπνοής τους και της καρδιάς τους, κάτι που κατορθώθηκε με την άσκηση οπτικοποίησης ρυθμού.

Σχετικά με την αντίληψη του χώρου οι μαθητές παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στις παρεμβάσεις των άλλων στον προσωπικό τους χώρο (4). Στην κατηγορία αυτή υπήρξαν μαθητές που εξαρχής δεν αντιμετώπισαν κάποιο θέμα, αλλά και μαθητές που βαθμιαία εξοικειώθηκαν με τα διαφορετικά μέρη του χώρου σε σχέση με το σώμα τους (2). Γενικά για την αντίληψη του χώρου υπήρξαν παιδιά που ανέφεραν ότι δεν αντιλήφθηκαν κάποια διαφορά σε σχέση με προηγουμένως (2). Επίσης παρουσιάστηκαν απόψεις που ανέφεραν την αναγκαιότητα της διεξαγωγής του σεμιναρίου σε έναν μεγαλύτερο χώρο (2). Αναφορικά με τις απόψεις των δύο φύλων, τα αγόρια γενικά κράτησαν θετική στάση απέναντι στην άσκηση του χώρου (3) ή εξοικειώθηκαν με αυτόν μέσα από το πρόγραμμα (2). Ορισμένα αγόρια, όπως και το κορίτσι, δήλωσαν πως ήταν ήδη εξοικειωμένα με όλες τις φάσεις του

χώρου, είτε αφορούσε την ανοιχτή, δηλαδή γενικά τον χώρο γύρω τους, είτε την προσωπική, δηλαδή τον προσωπικό τους χώρο και τις ενέργειες των συμμαθητών τους μέσα σε αυτόν (3). Επίσης διατυπώθηκαν παρατηρήσεις για τη στενότητα της αίθουσας και ειπώθηκε πως το Σωματικό Θέατρο απαιτεί ειδικά διαμορφωμένο χώρο (2). Όσον αφορά τα στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου που εξετάστηκαν, δηλαδή το σώμα, ο χώρος και ο ρυθμός, γενικά οι ελαφρώς βαρήκοοι μαθητές κράτησαν σχετικά θετική στάση. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής που δεν συμμετείχε ήταν αρνητικός σε όλα (1), ενώ η μαθήτρια ανταποκρίθηκε θετικά (1). Το δεύτερο αγόρι ανέφερε ότι «όλα ήταν καλά» με κάποιον δισταγμό όσον αφορά την άσκηση του ρυθμού (1).

Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης συνιστά μια ακόμα θετική επίπτωση που μπορεί να επέλθει από την διδασκαλία του Σωματικού Θεάτρου. Όλοι οι κωφοί μαθητές αναφέρθηκαν σε αυτή πιστεύοντας ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και στην αυτοπεποίθηση (10). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά παρατήρησαν ότι μέσω του Σωματικού Θεάτρου ενισχύεται το θάρρος γενικά (1), καθώς και η αυτοπεποίθηση τόσο στην επικοινωνία όσο και στην επίτευξη στόχων (4). Η συνοχή της ομάδας που επιτυγχάνεται μέσω του Σωματικού Θεάτρου αναφέρθηκε ως ένα στοιχείο που ενισχύει την αυτοπεποίθηση του συνόλου με αποτέλεσμα τη δυναμικότερη διεκδίκηση των δικαιωμάτων του (1). Ωστόσο, υπήρξαν και μαθητές που αν και εκτιμούν πως το Σωματικό Θέατρο μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους, είτε θεωρούσαν πως χαρακτηρίζονται ήδη από αρκετή αυτοπεποίθηση (2) είτε δεν είχαν το χρόνο (2) να το ανακαλύψουν και επιθυμούσαν περισσότερα σεμινάρια. Η διάρκεια της διεξαγωγής Σωματικού Θεάτρου δηλαδή αναφέρθηκε ως παράγοντας που καθορίζει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα με βάση το φύλο φαίνεται ότι και τα αγόρια αλλά και το κορίτσι υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου παρουσιάστηκαν ευκαιρίες να ασκήσουν την αυτοπεποίθησή τους. Ενδεικτικές είναι οι εκφράσεις που χρησιμοποιήθηκαν όπως «ένιωσα πιο σίγουρος» και «εκφράστηκα πιο ανοιχτά». Τα αγόρια ειδικότερα ανέφεραν ότι το Σωματικό Θέατρο μπορεί να βοηθήσει στην επικοινωνία (3) και στην απόκτηση θάρρους (1). Επίσης ειπώθηκε από τα αγόρια ότι η αυτοπεποίθηση μπορεί να δυναμώσει όταν δοκιμάζει κάποιος καινούρια πράγματα (1). Η επίτευξη στόχων ήταν ένα ακόμα στοιχείο που τα αγόρια συνδύαζαν με την αυτοπεποίθηση (1). Επιπλέον ανέφεραν ότι καθώς ενισχύεται η συνοχή της ομάδας μέσω του Σωματικού Θεάτρου αυξάνεται ο δυναμισμός για να

διεκδικούν περισσότερα δικαιώματα (1). Την βεβαιότητα ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοπεποίθηση και στο Σωματικό Θέατρο εξέφρασαν και αγόρια τα οποία τόνισαν ότι είχαν ούτως ή άλλως αυξημένη αυτοπεποίθηση (2), καθώς επίσης και αγόρια που όπως είπαν δεν πρόλαβαν να το συνειδητοποιήσουν προσωπικά κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σεμιναρίου (2). Το κορίτσι εστίασε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά και στην δυνατότητα που δίνει η αυτοπεποίθηση για να διεκδικεί στο μέλλον (1).

Ακόμα, όσον αφορά την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στα πλαίσια του Σωματικού Θεάτρου, το πρώτο αγόρι από τους ελαφρώς βαρήκοους μαθητές απάντησε αρνητικά (1), ενώ το κορίτσι και το αγόρι που συμμετείχαν διαπίστωσαν ότι υπήρχε σχέση (2). Μάλιστα το κορίτσι ανέφερε πως μέσω του Σωματικού Θεάτρου αισθάνεται πιο σίγουρο ώστε να μπορεί να πετύχει πολλά πράγματα χωρίς όμως να μπορέσει να διευκρινίσει ποια. (1). Την ίδια θετική σχέση εντόπισε και το αγόρι, το οποίο πρόσθεσε ακόμα ότι το Σωματικό Θέατρο βοηθάει στο να επικοινωνεί με αυτοπεποίθηση (1).

#### **4.4 Σωματικό Θέατρο και ενσωμάτωση μαθητών με προβλήματα ακοής**

Η έννοια της Ενσωμάτωσης είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί ιδιαίτερα τον τομέα της Εκπαίδευσης γι' αυτό και η ερευνήτρια αποφάσισε να εξετάσει την άποψη των συγκεκριμένων μαθητών δεδομένου ότι το θέμα αυτό τους αφορά άμεσα. Πιο συγκεκριμένα όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το αν θα ήθελαν, αλλά και αν θεωρούν εύκολη τη συνεργασία τους με ακούοντες, οι κωφοί μαθητές παρουσίασαν ποικίλες απόψεις. Οι επικρατέστερες ήταν πως θα ήθελαν καθώς και θα μπορούσαν να συνεργαστούν με ακούοντα παιδιά (10). Η σωματική επαφή που υπάρχει ως βασικό στοιχείο στο Σωματικό Θέατρο, αναφέρθηκε ως ο κύριος παράγοντας που θα βοηθούσε στο δέσιμο και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους κωφούς και ακούοντες μαθητές (3). Η παρουσία διερμηνέα θεωρήθηκε από ορισμένα παιδιά ως προϋπόθεση (3) ενώ η βούληση όλων αναφέρθηκε ως μια παράμετρος για την επίτευξη της συνεργασίας (2). Φυσικά υπήρξε και ένα μικρό ποσοστό απόψεων που απέρριψαν την συνεργασία μεταξύ κωφών και ακουόντων είτε ως αδύνατη είτε ως ανεπιθύμητη (2).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η οπτική γωνία των μαθητών από την μεριά του φύλου. Αναλυτικότερα, η σωματική επαφή που υπάρχει στο Σωματικό Θέατρο θεωρήθηκε από τα αγόρια ότι βοηθάει στη συνοχή, στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών μελών της ομάδας, στην προσέγγιση και στην επικοινωνία (3). Η θέληση από όλους για συμμετοχή σε μεικτή ομάδα αναφέρθηκε επίσης ως προϋπόθεση (10). Ακόμα, την βοήθεια του διερμηνέα επικαλέστηκαν κάποια αγόρια ως βασικό στοιχείο διευκόλυνσης (3). Ένα αγόρι θεώρησε ότι είναι δυνατό να υπάρξει κοινή συμμετοχή με ακούοντες, αλλά κάτι τέτοιο δεν θα του ήταν αρεστό (1). Ένα ακόμα αγόρι θεώρησε ότι κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο και ούτε θα το προτιμούσε (1). Το κορίτσι θα επιθυμούσε να συνεργαστεί με ακούοντα παιδιά και θεώρησε ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει, εφόσον υπάρξει θέληση από όλους (1). Επιπλέον θεωρήθηκε αρκετά ενδιαφέρον οι ελαφρώς βαρήκοι μαθητές να σχολιάσουν την έννοια της Ενσωμάτωσης, μιας που οι ίδιοι εν μέρει τη βιώνουν, αφού παρακολουθούν το σχολείο Κωφών και Βαρηκόνων ενώ οι ίδιοι ακούν σε ικανοποιητικό βαθμό και επιπλέον έχουν αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα της ομιλίας. Ειδικότερα, το αγόρι που δεν συμμετείχε ανέφερε πως δεν θα επιθυμούσε την συνεργασία μεταξύ των τριών ομάδων (1). Το κορίτσι αντίθετα δήλωσε πως θα επιθυμούσε κάτι τέτοιο και μάλιστα το θεώρησε εύκολο (1). Το δεύτερο αγόρι παρόλο που και αυτό θα ήθελε την κοινή συμμετοχή ανέφερε πως την θεωρεί δύσκολη χωρίς την παρουσία διερμηνέα (1).

Εκτός από τους κωφούς, βαρήκοους και ελαφρώς βαρήκοους μαθητές υπήρξαν και δύο κωφοί μαθητές αντίθετου φύλου με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες που και αυτοί συμμετείχαν στην διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου. Το αγόρι γνώριζε ελάχιστα την Ε.Ν.Γ., προερχόταν από οικογένεια Ρομά και σύμφωνα με τους δασκάλους δεν είχε την απαραίτητη βοήθεια και προσοχή ώστε να αναπτυχθεί τόσο πνευματικά όσο και γλωσσικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξουν προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ του ίδιου και της διερμηνέως. Κατά την προσπάθεια να επιτύχουμε έναν τρόπο επικοινωνίας, το παιδί συνεχώς χαμογελούσε, έδειχνε χαρούμενο και ευχαριστημένο από την εμπειρία του, χωρίς ωστόσο να μπορεί να δώσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία. Το κορίτσι βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού και δεν γνώριζε επαρκώς την Ε.Ν.Γ.. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης όμως η μαθήτρια έβγαζε άναρθρους ήχους, εκδήλωνε την επιθυμία να επικοινωνήσει, χτυπούσε συνεχώς τα χέρια και έδειχνε ιδιαίτερα χαρούμενη.

Οι απόψεις λοιπόν των παιδιών όσον αφορά και τους τρεις άξονες τελικής ομαδοποίησης ήταν ποικίλες. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές επιθυμούν την ύπαρξη του Σωματικού Θεάτρου ως μέρος της διδακτέας ύλης λόγω των θετικών επιπτώσεων του, κυρίως στην προσωπικότητά τους και στις σχέσεις τους. Επίσης επιθυμούν την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και θεωρούν ότι το Σωματικό Θέατρο μπορεί να συμβάλει κάτω από προϋποθέσεις. Τέλος η γενική εντύπωση είναι ότι η στάση των κωφών, των βαρήκων μαθητών που συμμετείχαν στην θεατρική δράση ήταν θετική απέναντι στο Σωματικό Θέατρο.



# Κεφάλαιο 5

## Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια ολοκληρωμένη εικόνα της έρευνας και επιχειρείται να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν και τα οποία αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις μέσα από τις οποίες θα μπορούσαν να προκύψουν θέματα για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, παρουσιάζεται κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με το θεωρητικό πλαίσιο.

Το κύριο ερώτημα της παρούσας μελέτης σχετίζεται με τις απόψεις των κωφών και βαρήκων μαθητών αναφορικά με το Σωματικό Θέατρο. Επιπλέον ερωτήματα αφορούν στις απόψεις σε σχέση με το φύλο των μαθητών και στις θέσεις των κωφών και βαρήκων μαθητών για την έννοια της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση μέσω του Σωματικού Θεάτρου.

Οι περιορισμοί της έρευνας, οι οποίοι εκτενώς αναλύονται στο υποκεφάλαιο 3.8 σχετίζονται με τη μη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό των κωφών και βαρήκων μαθητών, καθώς και με τον παράγοντα χρόνο. Η γενίκευση όμως δεν ήταν στις προθέσεις της ερευνήτριας και γι' αυτό το λόγο εξάλλου επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική μέθοδος. Ο περιοριστικός παράγοντας του χρόνου απορρέει από την μικρή χρονική διάρκεια που επιτρέπει το Υπουργείο Παιδείας να παρευρίσκονται οι ερευνητές στο χώρο των σχολικών μονάδων.

Ως συνέχεια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, με την προϋπόθεση να δοθεί περισσότερος χρόνος, θα μπορούσε να υλοποιηθεί έρευνα που να εστιάζει στα ζητήματα επικοινωνίας των κωφών και βαρήκων μαθητών και στην Ενσωμάτωσή τους στο σύστημα της Γενικής Εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας τους με ακούοντες μαθητές στα πλαίσια

Σωματικού Θεάτρου, εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς και γονείς, λαμβάνοντας υπόψιν τις εκπαιδευτικές συνθήκες και καταλήγοντας σε προτάσεις προς το Υπουργείο Παιδείας. Ενδεικνυόμενη μέθοδος θα ήταν η έρευνα δράσης, δεδομένου ότι αυτό το είδος ερευνητικής μεθόδου, είτε μέσω ποιοτικών είτε μέσω ποσοτικών προσεγγίσεων, απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο τοπικό πρόβλημα στο οποίο προσπαθεί να βρει λύσεις (Creswell, 2011: 639). Επομένως, εφόσον με βάση τις τελευταίες θεωρίες για την συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται πρόβλημα ο αποκλεισμός των μαθητών με ιδιαιτερότητες από το γενικό σύστημα εκπαίδευσης (Ευθυμίου, 2015: 112), θα μπορούσε μια σχετική έρευνα να προτείνει νέες λύσεις για την εκπαίδευση κωφών και βαρήκων μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με τον Creswell (όπ. ανάφ. Mills, 2000) η έρευνα δράσης χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει αλλαγές στις σχολικές μονάδες, στοχεύει στην συμμετοχή πολλών ατόμων, ενδυναμώνει τα άτομα μέσω της συνεργασίας και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συλλογιστούν τις πρακτικές τους. Επομένως σε εξέλιξη της παρούσας έρευνας θα ήταν ενδιαφέρον να αναζητηθούν νέα στοιχεία σχετικά με την σχολική ενσωμάτωση των κωφών και βαρήκων μαθητών μέσω του Σωματικού Θεάτρου.

Μία ακόμη ερευνητική προσπάθεια που μπορεί να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα ήταν η σύγκριση ανάμεσα στις απόψεις σχετικά με το Σωματικό Θέατρο ακουόντων μαθητών που φοιτούν στα συνήθη σχολεία και στις σχετικές απόψεις των κωφών και βαρήκων μαθητών που φοιτούν στα εξειδικευμένα σχολεία, ώστε να αναδειχθούν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές μεταξύ τους. Η ερευνητική μέθοδος που θα επιλεγόταν σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσε να ενσωματώσει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά χαρακτηριστικά και τα συμπεράσματά της ενδεχομένως να χρησιμοποιούνταν για τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με τις δυνατότητες Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πρώτο βήμα μιας σημαντικής διαδρομής στη σχέση Σωματικού Θεάτρου και Εκπαίδευσης Κωφών και Βαρηκίων, δεδομένου ότι με την αποτύπωση των αποτελεσμάτων και την κριτική τους ανάλυση σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο αναδύθηκαν συμπεράσματα τα οποία φαίνεται πως προτείνουν καινοτόμους εκπαιδευτικές τεχνικές και νέους τρόπους στη διαδικασία της Ενσωμάτωσης κωφών και βαρήκων μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα λοιπόν, προκύπτουν γενικά τα συμπεράσματα ότι οι μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στο Σωματικό Θέατρο και ότι θα επιθυμούσαν να ενταχθεί στην διδακτέα ύλη, θεωρώντας ότι είναι ευχάριστο και επιπλέον ότι τους βοηθάει στην προσωπική τους ανάπτυξη και στη διαμόρφωση των σχέσεών τους. Επίσης εκτίμησαν ότι το Σωματικό Θέατρο μπορεί να γίνει ένας δρόμος προς την επίτευξη της ενσωμάτωσής τους σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναλυτικά, το πρώτο συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο Κωφών και Βαρηκόων, βρίσκουν το Σωματικό Θέατρο μια ευχάριστη διαδικασία, τόσο επειδή καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης έδειχναν ευδιάθετοι και χαρούμενοι όσο και επειδή στις συνεντεύξεις εστίασαν στο θετικό κλίμα και στα ευχάριστα συναισθήματα. Επιπλέον δεν αναφέρθηκε ιδιαίτερα κάποιο αρνητικό στοιχείο ούτε χαρακτήρισαν το Σωματικό Θέατρο ως μια δύσκολη διαδικασία. Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύει την θέση που υποστηρίζει ότι όταν μία δράση περιέχει παιγνιώδεις ασκήσεις, όπως είναι το Σωματικό Θέατρο, προσφέρει ευχαρίστηση στο παιδί (Καραμήτρου, 2010: 11). Προς αυτό το συμπέρασμα δεν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα φύλα εκτός από το ότι τα κορίτσια έδειξαν μια ιδιαίτερη προτίμηση προς το στοιχείο του ρυθμού σε σχέση με τα αγόρια.

Η ενασχόληση με το σώμα, μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας Σωματικού Θεάτρου, έδειξε ότι μπορεί να επιδράσει θετικά στην σχέση των μαθητών με το σώμα τους. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει καθώς αναφέρθηκε από μαθητές η βαθμιαία εξοικείωση με το σώμα τους κατά την πορεία των ασκήσεων, με αποτέλεσμα να νιώσουν πιο άνετα και να απολαύσουν περισσότερο τη διαδικασία. Το συμπέρασμα αυτό συμπίπτει με τη θεωρία της Callery (2001: 25), η οποία υποστηρίζει ότι μέσω του Σωματικού Θεάτρου δίνεται η ευκαιρία στον ηθοποιό-μαθητή να εξερευνήσει το σώμα του και να αισθανθεί πιο άνετα με αυτό. Το κωφό κορίτσι μόνο ανέφερε πως ήταν ήδη εξοικειωμένο με το σώμα του, εκτιμάται όμως ότι σε αυτό δεν επηρέασε ο παράγοντας φύλο αλλά πιθανόν το γεγονός ότι βρισκόταν ακόμα σε μικρή ηλικία και το σώμα της δεν είχε αρχίσει να διαμορφώνεται και να την απασχολεί.

Εκτός από τη σχέση των ίδιων με το σώμα τους οι μαθητές κλήθηκαν να σχετίσουν τον εαυτό τους με τους συμπαίκτες μέσω του χώρου, που είναι ένα ακόμα συστατικό του Σωματικού

Θεάτρου. Προσφέρθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν το στοιχείο του χώρου, ο οποίος διακρίνεται στον προσωπικό-κλειστό χώρο, όπου δηλώνονται τα νοητά όρια που τοποθετεί ο καθένας γύρω από το σώμα του, και στον εξωτερικό-ανοιχτό χώρο που σχετίζεται με το υπόλοιπο περιβάλλον. Οι περισσότεροι μαθητές εκδήλωσαν εξ' αρχής θετική στάση απέναντι σε δράσεις συμμαθητών μέσα στον κλειστό χώρο τους, ενώ άλλοι παρουσίασαν βαθμιαία εξοικείωση. Επομένως, το Σωματικό Θέατρο φάνηκε να συμβάλει στην δεκτικότητα των μαθητών σε παρεμβάσεις εντός του προσωπικού τους χώρου και να αναπτύσσει την εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων. Όσον αφορά το κωφό κορίτσι, έδειξε μάλλον αρνητική στάση απέναντι στην άσκηση του χώρου, πιθανόν λόγω του φύλου, ενώ το ελαφρώς βαρήκοο κορίτσι κράτησε και αυτό, όπως τα αγόρια, θετική στάση. Σχετικά με τον εξωτερικό-ανοιχτό χώρο, ορισμένοι μαθητές δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν η διεξαγωγή της παρέμβασης να πραγματοποιείτο σε μεγαλύτερη αίθουσα. Τελικά, οι ασκήσεις του χώρου φάνηκε ότι όντως βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τις δράσεις τους και να έρχονται ευκολότερα σε επικοινωνία με άλλα άτομα, όπως αναφέρει η Callery (2001: 95).

Τα θετικά συναισθήματα, η εξοικείωση με το σώμα και τον χώρο, καθώς και το καλό κλίμα που επικράτησε κατά τη θεατρική δράση φαίνεται ότι συνέβαλαν στην καλλιέργεια της επιθυμίας των μαθητών για ένταξη του Σωματικού Θεάτρου στην διδακτέα ύλη της Θεατρικής Αγωγής. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η άποψη αυτή επικρατεί ανεξάρτητα από το φύλο. Εκτός όμως από διδακτικό αντικείμενο, το Σωματικό Θέατρο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως μέσω του Σωματικού Θεάτρου η αντίληψη του ρυθμού μπορεί να μεταδοθεί και στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, παρόλο που αρκετοί φανέρωσαν ουδέτερη στάση απέναντι στο ρυθμό πιθανόν εξαιτίας της απουσίας προηγούμενων σχετικών ερεθισμάτων η οποία οφείλεται στην έλλειψη ακοής. Η αισθητοποίηση του ρυθμού για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές επιχειρήθηκε με ασκήσεις πάνω σε κάποιες φυσικές λειτουργίες του σώματος οι οποίες περιέχουν έντονα την αίσθηση του ρυθμού, όπως είναι η αναπνοή και οι παλμοί της καρδιάς, μια που αναφέρεται ότι στο Σωματικό Θέατρο μέσω διαφόρων ασκήσεων ο ηθοποιός-μαθητής εξερευνά το σώμα του, ανακαλύπτει την κίνηση, την βαρύτητα και τους φυσικούς ρυθμούς του (Callery, 2001:25). Οι μισοί μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά, τόσο στην αντίληψη του ρυθμού όσο και στη γνωριμία με το σώμα τους, μέσω αυτής της διαφορετικής

διδασκαλίας προσέγγισης. Ανάμεσα σε αυτούς ήταν και τα δύο κορίτσια. Εν κατακλείδι το Σωματικό Θέατρο κατορθώνει και προσφέρει στους συγκεκριμένους μαθητές τη δυνατότητα αντίληψης νέων πτυχών της πραγματικότητας και ως εκ τούτου μπορεί να θεωρηθεί μια καινοτόμος διδακτική διαδικασία. Εξάλλου στοιχεία Σωματικού Θεάτρου, όπως η Μιμική Τέχνη και ο Αυτοσχεδιασμός, αξιοποιούνται στην επίτευξη ποικίλων διδακτικών στόχων, όπως στην περίπτωση διδασκαλίας λεξιλογίου που παρουσιάζουν στην έρευνά τους οι Περίδου και Καμπούρη (2016).

Σχετικά με την Ενσωμάτωση, η οποία ως πρόταση δεν επικεντρώνεται στις έννοιες του ομαλού και ανώμαλου ικανού και ανίκανου αλλά ενδιαφέρεται να καταστεί η κοινότητα ικανή να αποδεχθεί την διαφορετικότητα (Περίδου, 2012: 459), οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές εμφανίστηκαν θετικοί. Ειδικότερα για τη συνεργασία κωφών και ακουόντων παιδιών στα πλαίσια του Σωματικού Θεάτρου, οι συγκεκριμένοι μαθητές και επιθυμούν και θεωρούν εφικτή μια τέτοια ενέργεια. Οι απόψεις των μαθητών φαίνεται να συγκλίνουν χωρίς να έχει ιδιαίτερη βαρύτητα ο παράγοντας του φύλου, εκτός του ότι τα αγόρια χαρακτηρίζονται πιο πρακτικά επειδή εστιάζουν στις δυνατότητες που προσφέρει το Σωματικό Θέατρο για επικοινωνία και αναφέρουν τον διερμηνέα ως δικλείδα ασφαλείας, ενώ το κωφό κορίτσι βασίζεται στο συναίσθημα, καθώς υποστηρίζει πως η θέληση είναι ο βασικός παράγοντας για την επίτευξη ενός τέτοιου εγχειρήματος. Επομένως, η έννοια της Ενσωμάτωσης θα μπορούσε να λειτουργήσει στα συγκεκριμένα σχολεία, καθώς οι μαθητές φαίνεται να είναι ανοιχτοί και δεκτικοί στην πρόταση αυτή. Σε αυτό το σημείο λοιπόν επαληθεύεται η άποψη της Κοντογιάννη (2008: 237) η οποία υποστηρίζει ότι σε περιπτώσεις κάθε είδους μεικτών ομάδων, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και το σεβασμό μεταξύ των μελών.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της άποψης των συγκεκριμένων μαθητών σχετικά με την Ενσωμάτωση μέσω του Σωματικού Θεάτρου, φαίνεται ότι διαδραμάτισε και η γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.). Εντοπίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές κοινά στοιχεία ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την Ε.Ν.Γ., όπως η κίνηση και η έκφραση και κατέληξαν ότι το ένα συμπληρώνει το άλλο. Επομένως, το Σωματικό Θέατρο φαίνεται γνώριμο και ως εκ τούτου βοηθάει τους μαθητές να εκφραστούν και να κινηθούν ελεύθερα σε οικεία πλαίσια, δημιουργώντας τους ένα αίσθημα ασφάλειας. Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι ελαφρώς βαρήκοοι μαθητές που φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία Κωφών και

Βαρηκόων και οι οποίοι γνωρίζουν την Ε.Ν.Γ.. Η αντίθετη άποψη προήλθε από έναν μαθητή του οποίου η οικογένειά αποτελείτο αποκλειστικά από κωφά μέλη. Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται ο ρόλος της οικογένειας και η επιρροή που μπορεί να ασκήσει στα παιδιά, καθώς και η άποψη που έχουν οι Κωφοί για την Ε.Ν.Γ., ότι συνιστά δηλαδή μια πραγματική γλώσσα που διαφέρει από την Τέχνη της Μιμικής (Αρχ. Τριανταφυλλίδης, 1997: 67). Συμπερασματικά, η Ε.Ν.Γ. πράγματι είναι μια κανονική γλώσσα που εκφράζει την ίδια την πραγματικότητα (Αρχ. Τριανταφυλλίδης, 1997: 67), ωστόσο στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν κοινά στοιχεία με το Σωματικό Θέατρο τα οποία δημιουργούν ένα πεδίο εντός του οποίου κωφοί και ακούοντες μαθητές μπορούν να συνυπάρξουν χωρίς περιορισμούς και με αίσθημα ασφάλειας ως προς την επικοινωνία.

Παράγοντας για την επίτευξη της Ενσωμάτωσης μπορεί να είναι και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των κωφών και βαρήκων μαθητών. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση Σωματικού Θεάτρου ανέφεραν πως τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, να προσφέρουν μελλοντικά στην απόκτηση θάρρους και να βοηθήσουν στην εξωτερίκευση συναισθημάτων. Θεωρούν επίσης, ότι με την ένταξη του Σωματικού Θεάτρου στο σχολείο τους και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω που προκύπτουν μέσω ευχάριστων ασκήσεων, μπορεί να ενισχυθεί η κοινωνικοποίηση τους. Η άποψή τους αυτή είναι παραπλήσια με την θεωρία της Καραμήτρου (2010: 103) κατά την οποία, μέσω των κινήσεων, της προσωπικής επικοινωνίας, και της αποκρυπτογράφησης των συμβόλων, το παιδί συνειδητοποιεί τη σχέση που έχει με το σώμα του, αντιλαμβάνεται τις έννοιες της σαφήνειας, της αφαιρετικότητας και της παραστατικότητας, αποκτά εξοικείωση με το ίδιο και με τους άλλους και έτσι εισάγεται στην περιοχή της κοινωνικοποίησης. Με την αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών προωθείται επίσης ο στόχος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων για παιδιά με προβλήματα ακοής (2004), που είναι να επιτευχθεί μέσω του Θεάτρου η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των μαθητών, έτσι ώστε να αισθανθούν δημιουργικές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες με αποτέλεσμα να ξεδιπλώσουν τις ικανότητες και τις κλίσεις τους.

Ένα ακόμα συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι το Σωματικό Θέατρο βοήθησε στην σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, μια που πολλοί μαθητές ανέφεραν πως κατά την διεξαγωγή της παρέμβασης ανακάλυψαν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των συμμαθητών τους και παρατήρησαν ότι ήρθαν πιο κοντά ο ένας με τον άλλον. Αυτό

προέκυψε, όπως είπαν, εξαιτίας του ότι απέκτησαν ως κοινό ενδιαφέρον τη συγκεκριμένη δράση καθώς και λόγω της σωματικής επαφής που απαιτήθηκε στις ασκήσεις Σωματικού Θεάτρου και κατ' επέκταση μέσω της εμπιστοσύνης που οικοδομήθηκε. Επομένως, πράγματι επιτεύχθηκε ένας από τους στόχους του Σωματικού Θεάτρου, δηλαδή να έρθει ο ηθοποιός-μαθητής σε επαφή με τα άλλα άτομα και να καλλιεργήσει επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες. Εξάλλου, όπως αναφέρει η Louis (2009:2), το Σωματικό Θέατρο μεταξύ άλλων είναι η κατανόηση των παθών του ανθρώπου, οι ιδέες, οι διαφορετικές μορφές της έκφρασης και οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Θεωρώντας ότι η σύσφιξη των σχέσεων είναι ένα μέσο στη διαδικασία της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το Σωματικό Θέατρο υποστηρίζει και με αυτόν τον τρόπο την υλοποίησή της.

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψιν την ευκολία των μαθητών να επισημάνουν θετικά στοιχεία στο Σωματικό Θέατρο, τη δυσκολία τους να εντοπίσουν αρνητικά στοιχεία, την κεφάτη ανταπόκριση σε όλες τις επιμέρους εργασίες του σεμιναρίου, το στοιχείο της ευχάριστης έκπληξης που συνόδευε συγκεκριμένες ασκήσεις, την θετική σχέση που άρχισαν να αναπτύσσουν με το σώμα τους, όπως τα ίδια τα παιδιά ισχυρίστηκαν, καθώς και το ευχάριστο κλίμα που δημιουργήθηκε και τέλος τη ρητή επιθυμία τους να συμπεριληφθεί το Σωματικό Θέατρο στην διδακτέα ύλη της Θεατρικής Αγωγής, καταλήγουμε στο ότι η στάση των κωφών και βαρήκων μαθητών απέναντι στο Σωματικό Θέατρο ήταν πολύ θετική. Επιπλέον, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, η εμπιστοσύνη, η άνεση, η δεκτικότητα και η εξοικείωση που επιτυγχάνονται στο Σωματικό Θέατρο καθώς και η διεύρυνση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων, η σύσφιξη των σχέσεων και τα κοινά σημεία του Σωματικού Θεάτρου με την Ε.Ν.Γ. συνιστούν στοιχεία που αναδείχτηκαν από τους μαθητές και αποτελούν δυνατότητες για την ενίσχυση της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση μέσω του Σωματικού Θεάτρου. Τέλος οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν την επιθυμία τους για συνεκπαίδευση και κατέθεσαν την άποψη ότι η Εκπαιδευτική τους Ενσωμάτωση μέσω του συγκεκριμένου είδους Θεάτρου θα ήταν δυνατή.

Εν κατακλείδι, το Σωματικό Θέατρο λαμβάνει θετική ανταπόκριση από τα παιδιά και επειδή μπορεί να ενταχθεί χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές στη Γενική Εκπαίδευση αλλά και στην Ειδική Αγωγή, θα μπορούσε να θεωρηθεί σύνδεσμος μεταξύ αυτών και έτσι να καταστεί ενισχυτικός παράγοντας στην πορεία προς την ολοκλήρωση της Ενσωμάτωσης στην

Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η διαδικασία της Εκπαιδευτικής Ενσωμάτωσης βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, η συνεργασία κωφών και βαρήκοων μαθητών με ακούοντα παιδιά, στα πλαίσια του Σωματικού Θεάτρου θα μπορούσε να προσφέρει καθοριστική βοήθεια προς την ταχύτερη εδραίωσή της, μια που οι μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, ανέδειξαν το Σωματικό Θέατρο ως ένα έφορο έδαφος συνεργασίας μεταξύ Κωφών και Ακουόντων. Η Τέχνη και ειδικότερα το Σωματικό Θέατρο μπορεί να εξαλείψει στερεότυπα, να δεχθεί την διαφορετικότητα και να δώσει ίσες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα ή τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

Το Σωματικό Θέατρο λοιπόν, αν και προέρχεται από έναν χώρο επαγγελματικό, μπορεί να ενταχθεί με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Εκπαίδευσης. Είναι δυνατόν το Σωματικό Θέατρο να διδαχθεί αυτόνομα ή να χρησιμοποιηθεί ως διδακτική τεχνική με την οποία οι μαθητές να μην δέχονται στείρα τη γνώση, αλλά μέσω του βιώματος και του παιχνιδιού να την αφομοιώνουν αποτελεσματικότερα και με χαρά. Τα οφέλη επίσης που μπορεί να παρέχει σχετίζονται με την ψυχική και την συναισθηματική υγεία των μαθητών, με την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός και η συνεργασία και με την εξάλειψη στερεοτύπων. Το Σωματικό Θέατρο έχει τη δυνατότητα να διδάξει μια μικρογραφία της κοινωνίας από μια διαφορετική οπτική γωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ηθικές αξίες και έχει ως κύριο στόχο της την ευημερία όλων των μελών του κοινωνικού συνόλου. Τα παραπάνω θα πρέπει να θεωρούνται εξίσου σημαντικά με το γνωστικό κομμάτι που κυρίως προωθείται και να εντάσσονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή φιλοδοξεί να είναι παράγοντας που θα συνεισφέρει στην αλλαγή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και προσδοκά να συμβάλει στην υλοποίηση της έννοιας της Ενσωμάτωσης στην Εκπαίδευση, αξιοποιώντας μια ιδιαίτερη μορφή Τέχνης, το Σωματικό Θέατρο.



# Παράρτημα Α

## Επιπλέον αποτελέσματα για εκπαιδευτική βαθμίδα και απόψεις μαθητών

Στο παρόν μέρος της εργασίας παρατίθενται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, ύστερα από την διεργασία και ομαδοποίηση που πραγματοποιήθηκε. Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών για το Σωματικό Θέατρο και οι διαφορές που παρουσιάστηκαν ανάλογα την βαθμίδα φοίτησής τους. Ακολουθούν πίνακες που παρουσιάζουν τα τελευταία στάδια της ομαδοποίησης, προσφέροντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων. Οι απαντήσεις των μαθητών που καταγράφονται, στηρίζονται στην ακολουθία των ερωτήσεων της συνέντευξης. Επίσης οι αριθμοί που βρίσκονται εντός των πινάκων δηλώνουν πόσες φορές αναφέρθηκαν στοιχεία που έχουν ως βάση τον τίτλο της κάθε ομαδοποίησης. Αναλυτικότερα:

<b>Β. Α.) Θετικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Θετικό κλίμα (4)	Η άσκηση του χώρου (2)	Όλα (2)
Περαιτέρω γνώσεις (3)	Το ζέσταμα (1)	Η άσκηση του ρυθμού (2)
Το ζέσταμα (2)		Η άσκηση του χώρου (1)
Η άσκηση του χώρου (1)		
Η άσκηση του ρυθμού (1)		
Όλα (1)		

Πίν. 1

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται πως αναφέρονται στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου που εντυπωσίασαν και άρεσαν περισσότερο στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του Λυκείου αναφέρουν στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου, όπως το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε, οι γνώσεις που απέκτησαν, καθώς σε συγκεκριμένες ασκήσεις που προτίμησαν περισσότερο. Η άσκηση που προτιμούν οι μαθητές του Λυκείου είναι το ζέσταμα, το οποίο στοχεύει στην τόνωση και την ευεξία του σώματος. Το Γυμνάσιο και το Δημοτικό εστιάζει μόνο στις ασκήσεις που τους έκαναν περισσότερο εντύπωση. Η άσκηση του χώρου είναι πιο κοντά στις προτιμήσεις των συγκεκριμένων μαθητών, η οποία είχε και την περισσότερη σωματική επαφή σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Τα περισσότερα παιδιά του Δημοτικού έδειξαν να τους αρέσει όλη η διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου, με την άσκηση του ρυθμού να ξεχωρίζει σε σύγκριση με το ζέσταμα το οποίο δεν αναφέρεται καθόλου.

<b>Β.Α.) Αρνητικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Όλα μου άρεσαν (1)	Η άσκηση του ρυθμού (1)	Όλα μου άρεσαν (2)
Η άσκηση του ρυθμού (1)	Το ζέσταμα (1)	Το ζέσταμα (1)
Η άσκηση του χώρου (1)	Όλα μου άρεσαν (1)	Η άσκηση του χώρου (1)
		Η άσκηση του ρυθμού (1)

Πιν. 2

Ο πίνακας αυτός δίνει μια εικόνα για το τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές σχετικά με την εμπειρία τους στο Σωματικό Θέατρο. Οι μαθητές του Λυκείου αναφέρουν πως η άσκηση του ρυθμού και του χώρου, οι οποίες περιείχαν σωματική επαφή, τους άρεσαν λιγότερο, ενώ το ζέσταμα, στο οποίο ο κάθε μαθητής δουλεύει μόνος του, δεν αναφέρθηκε από κανένα μαθητή. Αντίθετα, οι μαθητές του Γυμνασίου δεν προτίμησαν τις ασκήσεις του ρυθμού και το ζέσταμα, οι οποίες είχαν λίγη έως καθόλου σωματική επαφή. Τα παιδιά του Δημοτικού ανέφεραν όλες τις ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν, ωστόσο αρκετοί μαθητές δήλωσαν

ότι τους άρεσαν όλες οι ασκήσεις και πως δεν είχαν να σχολιάσουν τίποτα αρνητικό. Επίσης, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο υπήρξαν παιδιά, τα οποία επίσης ανέφεραν, πως ήταν αρκετά ευχαριστημένα από το σεμινάριο του Σωματικού Θεάτρου, με αποτέλεσμα να μην επισημάνουν κανένα αρνητικό στοιχείο.

<b>B.B.) Δύσκολα στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Η άσκηση του ρυθμού (1)	Η άσκηση του ρυθμού (1)	Δεν ένιωσα κάποιον βαθμό δυσκολίας (4)
Η άσκηση του χώρου (1)	Η άσκηση του χώρου (1)	Δεν ξέρω (1)
Δεν ένιωσα κάποιον βαθμό δυσκολίας (1)	Δεν ένιωσα κάποιον βαθμό δυσκολίας (1)	

Πίν. 3

Σε αυτόν τον πίνακα παρουσιάζονται τα στοιχεία που δυσκόλεψαν περισσότερο τους μαθητές. Τα παιδιά του Λυκείου ένιωσαν κάποιον βαθμό δυσκολίας στις ασκήσεις του ρυθμού και του χώρου, όπου οι ίδιες ασκήσεις αναφέρθηκαν και στην ερώτηση του τι σας άρεσε λιγότερο. Το Γυμνάσιο επίσης αναφέρει την άσκηση του ρυθμού, αλλά προσθέτει και το ζέσταμα, ως μια άσκηση που προκάλεσε κάποια δυσκολία. Οι μαθητές του Δημοτικού δηλώνουν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα είδους δυσκολίας, καθ' όλη την διάρκεια των ασκήσεων. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως και στο Λύκειο αλλά και στο Γυμνάσιο υπήρξαν μαθητές οι οποίοι βρήκαν εύκολες όλες τις ασκήσεις του Σωματικού Θεάτρου που διεξαχθήκαν.

<b>B.B.) Η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως στοιχείο διευκόλυνσης στην σωματική έκφραση κατά την διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου.</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
<p>Βοήθησε, με την Ν.Γ. γίνεσαι ελαστικός (1)</p> <p>Δεν βοήθησε, διαφέρουν μεταξύ τους (1)</p> <p>Δεν ξέρω, πάντως το θέατρο βοηθάει στην κίνηση και στην έκφραση (1)</p>	<p>Βοήθησε στην κίνηση και στην έκφραση (3)</p>	<p>Βοήθησε στην κίνηση και στην έκφραση (4)</p> <p>Λίγο, αν και είναι διαφορετικά μεταξύ τους (1)</p>

Πίν. 4

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε τις απόψεις των κωφών μαθητών σχετικά με την Ν.Γ. και κατά πόσο ενίσχυσε την συμμετοχή των παιδιών στο Σωματικό Θέατρο. Ειδικότερα, οι μαθητές του Λυκείου εκφράζουν διαφορετικές απόψεις. Ένας μαθητής πιστεύει ότι η Ν.Γ. τον βοήθησε κατά την συμμετοχή στο Σωματικό Θέατρο, καθώς του έδωσε περισσότερη ελαστικότητα,. Ένας άλλος μαθητής ανέφερε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της Ν.Γ. και του Σωματικού Θεάτρου, επομένως η Ν.Γ. που γνωρίζει δεν τον βοήθησε ιδιαίτερα. Ο τρίτος μαθητής δεν μπόρεσε να απαντήσει αυτή την ερώτηση, ωστόσο πιστεύει ότι το Σωματικό Θέατρο ενισχύει την κίνηση και την εκφραστικότητα. Οι μαθητές του Γυμνασίου συμφώνησαν μεταξύ τους ότι η Ν.Γ βοήθησε την συμμετοχή τους στο Σωματικό Θέατρο, καθώς έχουν κοινά στοιχεία, όπως η κίνηση και η έκφραση. Οι μαθητές του Δημοτικού επίσης πιστεύουν ότι η Ν.Γ. με το Σωματικό Θέατρο έχουν κοινά στοιχεία,

αναφέροντας επίσης την κίνηση και την έκφραση, γεγονός που τους βοήθησε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Μόνο ένας μαθητής υποστηρίζει πως δεν τον βοήθησε, καθώς η

<b>Β.Γ. Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Όχι, δεν μου αρέσει γενικά το θέατρο, αν και μπορεί να προσφέρει πολλά πράγματα (1)	Ναι, καθώς προσφέρει θετικά συναισθήματα και βελτιώνει την έκφραση (3)	Ναι, καθώς προσφέρει θετικά συναισθήματα (5)
Ναι, καθώς προσφέρει θετικά συναισθήματα και βελτιώνει την έκφραση (2)		

Πίν. 5

Ο πίνακας αυτός αναφέρεται στην προτίμηση των μαθητών, σχετικά με το αν επιθυμούν να ενταχθεί το Σωματικό Θέατρο στην διδακτέα ύλη, καθώς και τι όφελος θα είχαν από αυτό. Οι περισσότεροι μαθητές του Λυκείου υποστηρίζουν πως θα ήθελαν το Σωματικό Θέατρο ως διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο τους, καθώς βοηθάει στην έκφραση και προσφέρει θετικά συναισθήματα. Ωστόσο, ένας μαθητής ανέφερε πως δεν του αρέσει γενικότερα το θέατρο, επομένως δεν θα επιθυμούσε να ενταχθεί το Σωματικό Θέατρο στην διδακτέα ύλη. Όμως πιστεύει ότι γενικά το Σωματικό Θέατρο έχει την δυνατότητα να προσφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το Γυμνάσιο και το Δημοτικό υποστηρίζουν ομόφωνα πως θα ήθελαν το Σωματικό Θέατρο ως διδακτικό αντικείμενο. Το Γυμνάσιο αναφέρει πως το Σωματικό Θέατρο βελτιώνει την έκφραση, δημιουργώντας παράλληλα θετικά συναισθήματα, το Δημοτικό από την άλλη έδωσε βάση μόνο στα θετικά συναισθήματα.

Γ.Α. Σύσφιξη σχέσεων στην ομάδα		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Οι σχέσεις μου ήταν ήδη σε πολύ καλό επίπεδο (2)	Οι σχέσεις μου ήταν ήδη σε πολύ καλό επίπεδο (1)	Ένωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, επειδή υπήρξε έντονη σωματική επαφή (4)
Ένωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, καθώς αποκτήσαμε κοινά ενδιαφέροντα (1)	Ένωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, καθώς ανακαλύψαμε διαφορετικές πτυχές ο ένας του άλλου (2)	Οι σχέσεις μου ήταν ήδη σε πολύ καλό επίπεδο (1)

Πίν. 6

Ο συγκεκριμένος πίνακας παρουσιάζει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις μεταξύ τους σχέσεις και πως επηρεάστηκαν από το σεμινάριο του Σωματικού Θεάτρου. Οι περισσότεροι μαθητές του Λυκείου ανέφεραν πως οι σχέσεις με τους συμμαθητές του ήταν ήδη πολύ καλές, επομένως το σεμινάριο δεν τους βοήθησε ιδιαίτερα σε αυτόν τον τομέα. Ένας μαθητής του Λυκείου ωστόσο, ανέφερε ότι υπήρξε διαφορά στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του καθώς απέκτησαν κοινά ενδιαφέροντα. Αντίθετα, οι απόψεις που υπερिशύουν στο Γυμνάσιο, όσον αφορά το θέμα αυτό, είναι ότι οι μαθητές ένιωσαν να συσφίγγονται οι σχέσεις τους, καθώς προβλήθηκαν διαφορετικές πτυχές του εαυτού τους. Μόνο ένας μαθητής υποστήριξε πως οι σχέσεις του ήταν ήδη σε καλό επίπεδο. Επίσης στο Δημοτικό η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι δέθηκαν πιο πολύ μεταξύ τους μετά το σεμινάριο, καθώς υπήρχε πολύ έντονη σωματική επαφή σε ασφαλές περιβάλλον. Ένας μαθητής μόνο ανέφερε ότι οι σχέσεις του ήταν ήδη καλές.

<b>Γ.Β Συνεργασία κωφών, βαρηκόνων και ακούοντων εντός του πλαισίου τους Σωματικού Θεάτρου</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Ναι, θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία γιατί η σωματική επαφή μπορεί να βοηθήσει (2)	Ναι, θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία γιατί η σωματική επαφή μπορεί να βοηθήσει, ωστόσο πρέπει να υπάρχει και ένας διερμηνέας (2)	Ναι, μπορώ να κάνω ακούοντες φίλους (3)
Ναι, θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία, όμως με την παρουσία ενός διερμηνέα (1)	Ναι, μπορεί να υπάρξει συνεργασία, αλλά εγώ προτιμώ το Σωματικό Θέατρο να γίνεται μόνο με κωφά παιδιά (1)	Ναι, αλλά με την παρουσία διερμηνέα (1)  Όχι, δεν προτιμώ να παίζω με ακούοντες, ούτε είναι εύκολο κάτι τέτοιο (1)

Πίν. 7

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, εμφανίζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον όρο της Ενσωμάτωσης, κατά πόσο θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν μαθήματα Σωματικού Θεάτρου με ακούοντες και αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές του Λυκείου υποστηρίζουν πως θα ήθελαν να συμβεί κάτι τέτοιο, καθώς η σωματική επαφή είναι ένα στοιχείο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τη συνεργασία μεταξύ όλων. Ένας μαθητής επισήμανε τη σημασία του διερμηνέα, ως ένα σταθερό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των δύο ομάδων. Παρόμοια, τα παιδιά του Γυμνασίου αναφέρουν ότι θα ήθελαν και ότι θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια συνεργασία μεταξύ κωφών και ακούοντων παιδιών πάνω στο Σωματικό Θέατρο, επειδή μέσω της σωματικής επαφής μπορούν να επικοινωνήσουν, ωστόσο ένας διερμηνέας θεωρήθηκε απαραίτητος. Όμως, υπήρξε και αντίθετη άποψη. Ένας μαθητής του Γυμνασίου, αν και πιστεύει ότι υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας, θα προτιμούσε να συμμετέχει στο μάθημα του Σωματικού Θεάτρου μόνο με κωφούς μαθητές. Επίσης, τα παιδιά του Δημοτικού θα ήθελαν να συνεργαστούν με ακούοντα παιδιά, γιατί θεωρούν ότι μέσω της προσπάθειας να γίνουν φίλοι, θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν. Επίσης, από έναν μαθητή έγινε αναφορά στην

σημασία του διερμηνέα, καθώς και ένας άλλος μαθητής πιστεύει ότι δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί κάποια συνεργασία με ακούοντα παιδιά, ούτε και θα ήθελε.

<b>Δ.Α. Εξοικείωση με το σώμα</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Υπήρχε ήδη εξοικείωση με το σώμα, γεγονός που απέφερε θετική ενέργεια και θετικό κλίμα (3)	Υπήρξε βαθμιαία εξοικείωση με το σώμα (2)	Υπήρχε ήδη εξοικείωση με το σώμα (4)  Βαθμιαία εξοικείωση με το σώμα (1)

Πίν. 8

Στις ερωτήσεις που αφορούν την εξοικείωση των μαθητών με το σώμα τους, όλοι οι μαθητές του Λυκείου και οι περισσότεροι του Δημοτικού ανέφεραν πως ήταν ήδη εξοικειωμένοι, γεγονός που απέφερε θετικό κλίμα και θετική ενέργεια. Οι μαθητές του Γυμνασίου και ένας μαθητής του Δημοτικού παρατήρησαν μια βαθμιαία εξοικείωση με το σώμα τους, γεγονός που απέφερε αρκετά θετικά σχόλια όπως, «Ήταν τέλειο» και «Ένωσα χαρούμενος».

<b>Δ.Β. Ανάπτυξη ρυθμού</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Δεν προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη εντύπωση (2)  Προκάλεσε έκπληξη, καθώς υπήρξε συνειδητοποίηση ρυθμού και λειτουργία σώματος (1)	Προκάλεσε έκπληξη, καθώς υπήρξε συνειδητοποίηση ρυθμού και λειτουργία σώματος (1)  Δεν προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη εντύπωση (1)	Θετική στάση απέναντι στην άσκηση του ρυθμού (3)  Δεν προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη εντύπωση (2)

Πίν. 9



Ο πίνακας αυτός αφορά τη σχέση που ανέπτυξαν οι κωφοί μαθητές με την άσκηση του ρυθμού. Πιο συγκεκριμένα, οι πιο πολλοί μαθητές του Λυκείου δήλωσαν μια ουδέτερη στάση απέναντι στον ρυθμό και μόνο ένας μαθητής εκδήλωσε ιδιαίτερη έκπληξη απέναντί του, υποστηρίζοντας ότι η άσκηση αυτή τον βοήθησε να αντιληφθεί πως λειτουργεί το ανθρώπινο σώμα. Στους μαθητές του Γυμνασίου παρουσιάζονται εσωτερικές αντιθέσεις. Ειδικότερα, ο ένας μαθητής παρουσιάζει ουδέτερη στάση απέναντι στο ρυθμό, ενώ ο άλλος ανέφερε ότι του προκάλεσε έκπληξη η συνειδητοποίηση του ρυθμού μέσα από το σώμα. Οι περισσότεροι μαθητές του Δημοτικού, αντίθετα από του Λυκείου, εκφράζουν μια αρκετά θετική σχέση με τον ρυθμό, αναφέροντας σχόλια όπως: «Ένωσα ελεύθερα». Ωστόσο, υπήρξαν μαθητές του Δημοτικού που επίσης κράτησαν μια ουδέτερη στάση.

<b>Δ.Γ. Διαφορετική οπτική γωνία κατανόησης του χώρου ως πεδίο δράσης</b>		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Βαθμιαία εξοικείωση με τον χώρο (1)	Θετικά συναισθήματα (1)	Θετικά συναισθήματα (4)
Επιθυμία μεγαλύτερου χώρου (1)	Βαθμιαία εξοικείωση με τον χώρο (1)	Επιθυμία μεγαλύτερου χώρου (1)
Δεν παρουσιάστηκε διαφορά (1)		

Πίν. 10

Ο συγκεκριμένος πίνακας παρουσιάζει τις απόψεις των παιδιών όσον αφορά την αντίληψη του χώρου. Αναλυτικότερα, στους μαθητές του Λυκείου υπάρχει διαφορά μεταξύ τους καθώς ο ένας αναφέρει πως εκτέθηκε παραπάνω από ότι συνήθως, γεγονός που προκάλεσε ένα αίσθημα συντροφικότητας με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ ο δεύτερος μαθητής δεν παρατήρησε κάποια ιδιαίτερη διαφορά. Οι μαθητές του Γυμνασίου συμφώνησαν ότι ήταν μια ευχάριστη εμπειρία με την διαφορά ότι ο πρώτος δεν αντιμετώπισε κάποιο θέμα από την αρχή της άσκησης, ενώ ο άλλος ένωσε ένα αίσθημα αμηχανίας το οποίο στη συνέχεια ξεπεράστηκε. Οι περισσότεροι μαθητές του Δημοτικού επίσης περιέγραψαν την άσκηση αυτή ως μια ευχάριστη εμπειρία, μόνο ένας μαθητής εξέφρασε την επιθυμία να διεξαγόταν το σεμινάριο σε έναν μεγαλύτερο χώρο.

Δ.Δ. Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης		
Λύκειο	Γυμνάσιο	Δημοτικό
Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αλλά δεν είχα χρόνο να το συνειδητοποιήσω (1)	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, ανακάλυψα νέες δυνατότητες (1)	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, ανακάλυψα νέες δυνατότητες (3)
Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αν και έχω ήδη αυξημένη αυτοπεποίθηση (1)	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα αν δεθούμε σαν ομάδα (1)	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αν και έχω ήδη αυξημένη αυτοπεποίθηση (1)
Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, ανακάλυψα νέες δυνατότητες (1)		Δεν ένιωσα κάποια διαφορά (1)

Πίν. 11

Σε αυτόν τον πίνακα εξετάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το Σωματικό Θέατρο και κατά πόσο πιστεύουν ότι βοήθησε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους. Οι μαθητές του Λυκείου θεωρούν πως το Σωματικό Θέατρο βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης γενικότερα, ωστόσο ένας μαθητής ανέφερε πως μόνο ένα σεμινάριο δεν αρκεί για να εντοπίσει μεγάλες διαφορές, ενώ ένας άλλος πιστεύει ότι η αυτοπεποίθησή του είναι ήδη σε πολύ καλό επίπεδο. Επίσης, τα παιδιά του Γυμνασίου δήλωσαν πως το Σωματικό Θέατρο ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, όμως ένας μαθητής πιστεύει πως μόνο αν όλοι οι μαθητές αποκτήσουν ικανοποιητικό επίπεδο αυτοπεποίθησης μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Οι περισσότεροι μαθητές του Δημοτικού συμφωνούν με τα παιδιά του Λυκείου και του Γυμνασίου, σχετικά με την βελτίωση της αυτοπεποίθησης μέσω του Σωματικού Θεάτρου, ωστόσο ένας μαθητής δήλωσε ότι έχει ήδη αυξημένη

αυτοπεποίθηση, ενώ ένας άλλος δεν αντιλήφθηκε κάποια διαφορά σχετικά με αυτό το ζήτημα.

# Παράρτημα Β

## Πρόγραμμα σεμιναρίου Σωματικού Θεάτρου

ΤΑΞΗ: Δημοτικό, Γυμνάσιο , Λύκειο

ΘΕΜΑ: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΩΜΑΤΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ

ΧΡΟΝΟΣ: 40'

ΣΤΟΧΟΣ: Γνωριμία με τα βασικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου

ΥΛΙΚΑ/ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ: -

ΠΟΡΕΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ:

### 1. ΖΕΣΤΑΜΑ – ΤΟ ΣΩΜΑ

ΧΡΟΝΟΣ: 12'

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ: α) Γνωριμία με το σώμα

β) Αποβολή προκαταλήψεων

γ) Αποδοχή διαφορών

δ) Αποβολή άλλων σκέψεων ή προβλημάτων

ε) Συγκέντρωση και Αποφυγή τραυματισμών

## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ:

Καθόμαστε στο έδαφος οκλαδόν. Σιγά σιγά κινούμε ένα-ένα τα μέλη του σώματος. Πρώτα χέρια, μετά πόδια και τέλος κεφάλι. Το μόνο σημείο του κορμιού που εφάπτεται με το πάτωμα είναι ο κόκκυγας. Στη συνέχεια προσπαθούμε να κινηθούμε στο χώρο, όμως τα μόνα μέρη που ακουμπάν στο έδαφος είναι οι γλουτοί και η κοιλιά. Έπειτα προσπαθούμε να βρούμε ισορροπίες του σώματός μας οι οποίες έχουν ως βάση μέχρι δύο σημεία του σώματος. Ξεκινάμε από το έδαφος και καταλήγουμε στην όρθια θέση. Καθ' όλη τη διαδικασία προσπαθούμε να ανακαλύψουμε τις δυνατότητες που μας δίνει το σώμα μας.

## ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ:

Ξαπλώνουμε ανάσκελα στο πάτωμα. Στη συνέχεια προσπαθούμε με την πλάτη να γράψουμε νοερά στο πάτωμα το όνομά μας με μεγάλα γράμματα. Έπειτα το ίδιο κάνουμε και με τα υπόλοιπα μέρη του σώματος (χέρια, αγκώνες, ώμοι, στήθος, κόκκυγας, γόνατα, μύτη, πατούσες).

## 2. Ο ΧΩΡΟΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

ΧΡΟΝΟΣ: 13'

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ: α) Ανακάλυψη του περιβάλλοντος

β) Αποδοχή του χώρου

γ) Εντοπισμός διαφοροποίησης του χώρου

δ) Το σώμα ως μέρος του χώρου

### ε) Σωματική επαφή, οικοδόμηση σχέσεων

#### ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ:

Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες. Τα άτομα της πρώτης ομάδας πηγαίνουν το καθένα ξεχωριστά σε διάφορα σημεία μέσα στο χώρο. Στη συνέχεια ένα-ένα τα μέλη της δεύτερης ομάδας μετακινούν τα μέλη της πρώτης ομάδας σε διαφορετικά σημεία μέσα στο χώρο με διάφορους τρόπους και επαφές. Έπειτα η δεύτερη ομάδα παρατηρεί τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν. Στο τέλος οι ρόλοι των ομάδων αντιστρέφονται και η άσκηση ξεκινά από την αρχή.

#### ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ:

Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Κινούμαστε ελεύθερα. Στη συνέχεια ερχόμαστε σε επαφή με το άλλο μέλος του ζευγαριού μας πρώτα μόνο με τα χέρια, μετά μόνο με τους ώμους, ύστερα μόνο με τα πόδια, τη λεκάνη, το κεφάλι και τέλος με όλα τα μέρη μαζί. Αλλάζουμε ζευγάρια και επαναλαμβάνουμε την άσκηση.

### 3. Ο ΡΥΘΜΟΣ

ΧΡΟΝΟΣ: 10'

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ: α) Ανακάλυψη της έννοιας του ρυθμού

β) Προσέγγιση του ρυθμού

γ) Κατανόηση του ρυθμού

δ) Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης

## ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ:

Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Ο ένας τοποθετεί τα χέρια του στο λαιμό ή στο χέρι του άλλου με σκοπό να νιώσει τον ρυθμό της καρδιάς του. Στην συνέχεια προσπαθεί να εικονοποιήσει το ρυθμό αυτό χτυπώντας τα χέρια του. Έπειτα παρατηρεί τους υπόλοιπους που κάνουν το ίδιο, προσπαθεί να εντοπίσει διαφορές χωρίς όμως να επηρεαστεί ο δικός του ρυθμός. Το ίδιο γίνεται και με την αναπνοή. Τέλος τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

## ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ:

Καθόμαστε σε καρέκλες οι οποίες είναι τοποθετημένες σε ημικύκλιο. Ένα παιδί κάνει μια κίνηση μια τα χέρια και τα υπόλοιπα με τη σειρά το αντιγράφουν. Στην πορεία αυτό γίνεται όλο και πιο δύσκολο καθώς η μια κίνηση γίνεται δύο, τρεις και τέσσερις και με διαφορετικά μέλη-σημεία του σώματος. Σκοπός είναι να καταφέρουν όλα τα παιδιά να αναπαράγουν τις ίδιες κινήσεις. Η άσκηση αυτή πραγματοποιείται περίπου πέντε φορές, καθώς ο στόχος της άσκησης είναι δύσκολος. Η δυσκολία έγκειται στο ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικό του ρυθμό και τη δική του αντίληψη σώματος, επομένως θα είναι εξαιρετικά δύσκολο να μην γίνονται λάθη.

## 6. ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ-ΑΞΙΟΛΟΗΣΗ

ΧΡΟΝΟΣ: 5'

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ: α) Σεβασμός στον εαυτό μας

β) Σεβασμός στους άλλους

γ) Απολογισμός της διαδικασίας από τους μαθητές

δ) Αξιολόγηση της διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ:

Σε κύκλο ανακοινώνει ο καθένας πώς βίωσε την εμπειρία αυτή, ενώ η ερευνήτρια συντονίζει τη συζήτηση



# Παράρτημα Γ

## Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης

Αγαπητέ/ή Κύριε/α,

Με το παρόν έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης επιθυμώ να σας ενημερώσω για το θέμα της παρούσας έρευνας και να ζητήσω την άδειά σας για συμμετοχή του παιδιού σας στην ολοκλήρωσή της. Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, και θα έχει διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους. Τα ακόλουθα στοιχεία καλύπτουν τα κύρια θέματα της έρευνας, αλλά βρίσκομαι στη διάθεσή σας για επιπρόσθετες διευκρινίσεις.

Με εκτίμηση,  
Λαγού Ουρανία

**1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:** Σκοπός της έρευνάς μου είναι να ανιχνεύσω τις γνώμες και τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών με κώφωση και βαρηκοΐα σχετικά με ένα είδος θεάτρου που ονομάζεται Σωματικό Θέατρο. Με το Σωματικό Θέατρο εκφράζουμε γεγονότα, σκέψεις και συναισθήματα χρησιμοποιώντας κυρίως το σώμα μας. Απώτερος σκοπός μου είναι να διαμορφώσουμε μια πρόταση για την εισαγωγή του Σωματικού Θεάτρου στην ύλη της Θεατρικής Αγωγής για όλα τα δημόσια σχολεία.

Για αυτό οι απόψεις του παιδιού σας είναι αναγκαίες για την επίτευξη του στόχου μου και σας παρακαλώ θερμά να του επιτρέψετε την συμμετοχή του στη διεξαγωγή της έρευνάς μου.

**2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:** Κατά την διαδικασία της έρευνας υπάρχουν δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Κωφών και Βαρηκώων

Θεσσαλονίκης καθώς και οι μαθητές και οι μαθήτριες από το Ειδικό Γυμνάσιο – Λύκειο ΕΑΕ Κωφών Βαρηκόων Θεσσαλονίκης θα κληθούν να συμμετέχουν σε μαθήματα Σωματικού Θεάτρου. Το πρόγραμμα θα είναι ευχάριστο, ψυχαγωγικό και βασισμένο σε παιδαγωγικές αρχές.

Στο δεύτερο στάδιο κάποιοι από τους μαθητές που θα επιλεγούν με κλήρωση θα κληθούν να πουν τις απόψεις τους σχετικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο Σωματικό Θέατρο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη συνέντευξη θα υπάρχει διερμηνέας καθόσον δεν γνωρίζω τη νοηματική γλώσσα. Επίσης ότι η συνέντευξη θα ηχογραφείται. Έχω ήδη καταθέσει στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων υπεύθυνη δήλωση με την οποία δεσμεύομαι στα εξής: «Τα αρχεία της ηχογράφησης δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Σε καμία περίπτωση δεν θα επιχειρηθεί δημόσια προβολή των αρχείων της ηχογράφησης στο σύνολό τους ή έστω τμήματος αυτών, στο πλαίσιο οποιασδήποτε ερευνητικής ή ακαδημαϊκής δραστηριότητας του/της ερευνητή/τριας. Τα αρχεία της ηχογράφησης με τις συνεδρίες των μαθητών θα καταστραφούν αμέσως μετά την χρήση τους για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει ο/η ερευνητής/τρια».

**3. ANAMENOMENA OΦEΛH AΠO THN EPEYNA:** Εξετάζοντας τις υπάρχουσες ελληνικές αλλά και ξένες έρευνες παρατήρησα πως υπάρχουν πολύ λίγες αναφορές για το θέατρο και την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών. Πρόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η συμμετοχή στην κάλυψη ενός μέρους αυτού του κενού ξεκινώντας από αυτό που εγώ θεωρώ αυτονόητο, δηλαδή την άποψη των ίδιων των παιδιών για το θέατρο.

Επέλεξα συγκεκριμένα το Σωματικό Θέατρο γιατί αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο των δικών μου ενδιαφερόντων.

**4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ:** Η Θεατρική Αγωγή, η οποία στηρίζεται και σε τεχνικές του Σωματικού Θεάτρου, υπάρχει ήδη στα σχολεία, χωρίς να έχει παρουσιαστεί κάποιο περιστατικό επικινδυνότητας.

**5. ANΩNYMIA / ΠPOCTAΣIA ΠPOCΩΠIKΩN ΔEΔOMEΩN:** Οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν εντός του σχολείου αλλά θα υπάρχει διερμηνέας εκτός σχολικού περιβάλλοντος με σκοπό να διαφυλαχθεί η ανωνυμία στις απόψεις των παιδιών. Κατά την ηχογράφηση δεν θα αναφερθεί το ονοματεπώνυμο του παιδιού ώστε να διασφαλίσουμε την

ανωνυμία του αλλά και την ειλικρίνεια στην έκφραση της άποψής του. Όλες οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα έρευνα, ενώ τα δεδομένα θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωσή της.

**6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ:** Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων Σωματικού Θεάτρου θα επιδιωχθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο με σκοπό τα παιδιά να νιώθουν οικεία και να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα την επιθυμία να αποχωρήσουν αν το θελήσουν. Επίσης αν κάποιος γονέας ή κηδεμόνας θεωρεί ότι το παιδί του δεν θα μπορέσει ή δεν επιθυμεί να συμμετέχει στο πρόγραμμα Σωματικού Θεάτρου και στη διαδικασία της συνέντευξης, τότε η επιθυμία αυτή είναι απολύτως σεβαστή.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ / ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ



11/09/2016


ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου  
..... στην συγκεκριμένη έρευνα. Το παιδί μου  
διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε  
στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

# Παράρτημα Δ

## Επίσημη έγκριση Υπουργείου Παιδείας

  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
& ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 23 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>  
Email: [t08dea1@minedu.gov.gr](mailto:t08dea1@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες: Τουρούκης Χ  
Τηλέφωνο: 210 3442190- 3442577  
Fax: 210 34423193

Μαρούσι, 5-10-2016  
Αρ. Πρωτ 164824 /Δ3

ΠΡΟΣ: 1) κ. ΛΑΓΟΥ ΟΥΡΑΝΙΑ  
ΔΟΜΠΟΛΗ 6, Τ.Κ 45332  
ΙΩΑΝΝΙΝΑ  
2) ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΑΝΑΤ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
3) ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΑΝΑΤ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΚΟΙΝ: ΣΧΟΛΕΙΑ (ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ Δ/ΝΣΕΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ).

**ΘΕΜΑ: Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας**

Απαντώντας σε σχετικό αίτημα και έχοντας υπόψη την με αριθμό 38/22-09-2016 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π. σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή έρευνας της κ. Λαγού Ουρανίας, στα πλαίσια της διπλωματικής διατριβής του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΚΠΥ) με θέμα: «Εκπαίδευση, Ειδική Εκπαίδευση, Σύγχρονες Θεωρίες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Κώφωση και Βαρηκοΐα» στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκώων Πανοράματος και του Ειδικού Γυμνασίου- Λυκείου ΕΑΕ Κωφών και Βαρηκώων Θεσσαλονίκης, καθώς πληροί τους επιστημονικούς όρους και τις προβλεπόμενες παιδαγωγικές προϋποθέσεις.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η εν λόγω έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των απόψεων των κωφών και βαρηκώων μαθητών για το Σωματικό Θέατρο.

Το δείγμα της έρευνας θα αφορά μαθητές ειδικού δημοτικού σχολείου και ειδικού Γυμνασίου-Λυκείου και θα κυμανθεί από 20 έως 30 μαθητές, τους εκπαιδευτικούς που θα απασχοληθούν για δύο διδακτικές ώρες και τους γονείς. Εργαλείο μέτρησης έρευνας θα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία θα διεξαχθεί από πιστοποιημένο διερμηνέα ENF.

# Παράρτημα Ε

## Ημι-δομημένη συνέντευξη

Πεδία προς διερεύνηση και τομείς ερωτήσεων

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η απόκριση των κωφών και βαρήκων μαθητών σε παρέμβαση με τεχνικές Σωματικού Θεάτρου, ώστε να αναδυθούν ιδιαίτερες οπτικές γωνίες απέναντι σε αυτό προκειμένου στο μέλλον να διερευνηθούν πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης κωφών, βαρήκων και ακουόντων μαθητών στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με τις απόψεις, ιδέες και γνώμες των μαθητών σχετικά με το Σωματικό Θέατρο. Οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν με όποιο τρόπο επιθυμούν όλες τις ερωτήσεις, μπορούν να μοιραστούν εμπειρίες και απόψεις ελεύθερα γιατί δεν θα γίνει χρήση του ονόματός τους σε κανένα σημείο της έρευνας. Ακόμα οι μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, έχουν το δικαίωμα να σταματήσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ανά πάσα στιγμή. Ευχαριστούμε τα παιδιά για το χρόνο που διαθέτουν και που μοιράζονται μαζί μας τις απόψεις τους.

Προφορική Εισαγωγή προς τα παιδιά

Καλημέρα/Καλησπέρα,

Αρχικά θα ήθελα να σε ευχαριστήσω που αφιερώνεις μέρος από τον προσωπικό σου χρόνο και που δέχτηκες να συμμετέχεις στην έρευνά μου.

Η έρευνα μου ενδιαφέρεται για τις απόψεις, τις ιδέες και τη γνώμη που σχημάτισες για το Σωματικό Θέατρο μέσα από το σεμινάριο που παρακολούθησες. Στη συνέχεια θα ακολουθήσουν ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με το Σωματικό Θέατρο, καθώς και με τη δική σου άποψη πάνω σε αυτό.

Θα ήθελα να σε ενημερώσω πως είσαι ελεύθερος/η να απαντήσεις με όποιον τρόπο επιθυμείς τις ακόλουθες ερωτήσεις, καθώς και ότι το όνομά σου θα μείνει κρυφό.

Τέλος, έχεις δικαίωμα οποιαδήποτε στιγμή των ερωτήσεων να διακόψεις τη ροή της συνέντευξης και να αποχωρήσεις.

Σε ευχαριστώ και πάλι.

Όποτε νιώσεις έτοιμος/η μπορούμε να ξεκινήσουμε.

### Ερωτήσεις

#### A) Ερωτήσεις γνωριμίας

- ✓ Πόσο χρονών είσαι;
- ✓ Σε ποια σχολική βαθμίδα και σε ποια τάξη φοιτάς;

#### B) Για το Σωματικό Θέατρο καθαυτό

##### α) Βαθμοί ελκυστικότητας του Σωματικού Θεάτρου

- ✓ Σου άρεσε η διαδικασία του Σωματικού θεάτρου και γιατί; Τι βρήκες πιο ενδιαφέρον;
- ✓ Ποια στοιχεία του σε ευχαρίστησαν περισσότερο και ποια λιγότερο;

##### β) Βαθμοί δυσκολίας του Σωματικού Θεάτρου

- ✓ Ποια στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου σε δυσκόλεψαν και γιατί;
- ✓ Η χρήση της νοηματικής γλώσσας που ήδη γνωρίζεις θεωρείς ότι σε διευκόλυνε στην σωματική έκφραση κατά την διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου ή όχι;
- ✓ Αν ναι γιατί ή με ποιον τρόπο;
- ✓ Αν όχι γιατί ή με ποιον τρόπο;

##### γ) Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας

- ✓ Θα ήθελες το Σωματικό Θέατρο να συμπεριληφθεί στην διδακτέα ύλη της Θεατρικής Αγωγής; Ναι ή όχι και γιατί;

- ✓ Τι θεωρείς ότι θα προσέφερε στους μαθητές η διδασκαλία Σωματικού Θεάτρου στα σχολεία;
- ✓ Τι θεωρείς ότι θα προσέφερε συγκεκριμένα στο σχολείο σας η διδασκαλία Σωματικού Θεάτρου;

Γ) Για τη συμβολή του Σωματικού Θεάτρου στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

α) Σύσφιξη σχέσεων στην ομάδα

- ✓ Καταρχήν, θα ήθελα να μου πεις εάν το Σωματικό Θέατρο σε βοήθησε να δημιουργήσεις περισσότερες σχέσεις/ ή σχέσεις φιλίας με άλλους συμμαθητές σου και άλλες συμμαθήτριές σου που συμμετείχαν και εκείνοι/εκείνες;
  - Αν ναι, ποια σημεία κατά τη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου συνέβαλαν σε αυτό;
- ✓ Αισθάνθηκες ότι αυξήθηκε η οικειότητα με τους φίλους σου και τις φίλες σου μετά τη συμμετοχή σας στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου; Μπορείς να μας δώσεις ένα παράδειγμα;
  - Αν ναι, ποια σημεία της διαδικασίας νομίζεις ότι βοήθησαν περισσότερο σε αυτό;
- ✓ Γενικά, θεωρείς ότι αυξήθηκε η εμπιστοσύνη μεταξύ εσένα και των φίλων σου;
  - Αν ναι, ποια σημεία της διαδικασίας βοήθησαν σε αυτό;

β) Συνεργασία κωφών, βαρηκόων και ακουόντων εντός του πλαισίου τους Σωματικού Θεάτρου

- ✓ Θεωρείς ότι στο Σωματικό Θέατρο μπορούν να συμμετέχουν ταυτόχρονα κωφοί, βαρήκοοι και ακούοντες μαθητές;
  - Αν ναι, πού στηρίζεις την άποψή σου;
  - Αν όχι, ποια στοιχεία θεωρείς ότι θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή όλων;
- ✓ Θα ήθελες να συμμετέχουν και ακούοντες μαθητές στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου; Γιατί;

- Ποια στοιχεία νομίζεις ότι θα βοηθούσαν την ένταξη όλων των παιδιών στο Σωματικό Θέατρο;

Δ) Για τη συμβολή του Σωματικού Θεάτρου στην προσωπική ανάπτυξη

α) Εξοικείωση με το σώμα

- ✓ Κάτι το οποίο κάνει ιδιαίτερο το Σωματικό Θέατρο είναι ο τρόπος με τον οποίο καλούνται οι ηθοποιοί να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους. Εσένα πως σε έκανε να νιώσεις αυτό;
  - Πως αισθάνθηκες στην αρχή;
  - Ήταν κάτι που το συνήθισες στην πορεία ή σου ήταν εύκολο από την αρχή;
- ✓ Τι σε βοήθησε περισσότερο να νιώσεις άνετα στο να εκφράζεσαι με το σώμα σου;

β) Ανάπτυξη ρυθμού

- ✓ Ο κάθε άνθρωπος έχει έναν προσωπικό ρυθμό. Διαφέρει όταν περπατάει, όταν αναπνέει και γενικά όταν κινείται. Εσύ διαπίστωσες κάποια διαφορά στην αίσθηση του προσωπικού σου ρυθμού μετά τη συμμετοχή σου στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου;
- ✓ Αν ναι, πού θεωρείς ότι οφείλεται αυτό;

γ) Διαφορετική οπτική γωνία κατανόησης του χώρου ως πεδίο δράσης

- ✓ Στο Σωματικό Θέατρο, ο χώρος είναι διαφορετικός. Συνήθως δεν γίνεται σε μια κανονική αίθουσα, αλλά σε ένα διαμορφωμένο χώρο. Τι γνώμη έχεις για το περιβάλλον το οποίο δημιουργήθηκε όταν συμμετείχες στις δραστηριότητες του Σωματικού Θεάτρου;
- ✓ Ακόμα ο χώρος στο Σωματικό Θέατρο χωρίζεται σε κλειστό- προσωπικό και σε ανοιχτό- κοινό. Μπορείς να μας περιγράψεις τη δική σου αίσθηση του χώρου κατά τη συμμετοχή σου στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου;
  - Ένωσες κάποια διαφορά ;
  - Αν ναι, πως σε έκανε να νιώσεις αυτό;

δ) Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης;



- ✓ Νιώθεις ότι η συμμετοχή σου στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου σε βοήθησε στο να νιώθεις πιο σίγουρος για τον εαυτό σου;
  - Αν ναι γιατί; Αν όχι, γιατί;
- ✓ Η συμμετοχή σου στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου σε βοήθησε να εκφράζεις πιο εύκολα δημόσια τις απόψεις σου;
  - Αν ναι γιατί; Αν όχι, γιατί;
- ✓ Η συμμετοχή σου στη διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου σε βοήθησε να διεκδικείς ευκολότερα κάτι που θέλεις;
  - Αν ναι γιατί; Αν όχι, γιατί;
- ✓ Νομίζεις ότι γενικά υπάρχει σχέση μεταξύ του Σωματικού Θεάτρου και της αύξησης της αυτοπεποίθησης στους συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από του τι συνέβη σε εσένα;

#### Ευχαριστίες

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας. Εκτιμώ το ότι μοιραστήκατε μαζί μου τις σκέψεις και τις εμπειρίες σας. Χωρίς τη συμβολή σας δε θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Σας ευχαριστώ ξανά!

Σημείωση: Στην ημιδομημένη συνέντευξη δίνεται η ευκαιρία στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να κάνει follow up ερωτήσεις για διευκρινίσεις.

# Παράρτημα ΣΤ

## Κατάλογος πινάκων

Στο συγκεκριμένο παράρτημα βρίσκονται οι τελικοί πίνακες του κεφαλαίου των Αποτελεσμάτων, οι οποίοι παρατίθενται σύμφωνα με τα αντίστοιχα υποκεφάλαια του. Ο κάθε πίνακας αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα Ε).

### ΣΤ.1 Οι απόψεις των μαθητών για το Σωματικό Θέατρο

<b>Πίν. 1</b> <b>Β. Α.) Θετικά στοιχεία του</b> <b>Σωματικού Θεάτρου</b>
Θετικό κλίμα (4) Η άσκηση του χώρου (4) Το ζέσταμα (3) Η άσκηση του ρυθμού (3) Όλα (3)

<b>Πίν.2</b> <b>Β. Α.) Θετικά στοιχεία του</b> <b>Σωματικού Θεάτρου ανά</b> <b>φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Θετικό κλίμα (4) Η άσκηση του χώρου (4) Το ζέσταμα (3) Όλα (3) Η άσκηση του ρυθμού (2)	Η άσκηση του ρυθμού (1)

<b>Πίν. 3</b> <b>Β. Α.) Θετικά στοιχεία του</b> <b>Σωματικού Θεάτρου</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Άσκηση ρυθμού (2) Άσκηση χώρου (1) Όλα (1)

<b>Πίν.4</b> <b>Β. Α.) Θετικά στοιχεία του</b> <b>Σωματικού Θεάτρου ανά</b> <b>φύλο (Ελαφρώς</b> <b>Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Άσκηση ρυθμού (1) Άσκηση χώρου (1) Όλα (1)	Η άσκηση του ρυθμού (1)

<b>Πίν.5</b> <b>Β.Α.) Αρνητικά στοιχεία του</b> <b>Σωματικού Θεάτρου</b>
Όλα μου άρεσαν (4) Η άσκηση του ρυθμού (3) Η άσκηση του χώρου (2) Το ζέσταμα (2)

<b>Πίν.6</b> <b>Β.Α.) Αρνητικά στοιχεία του</b> <b>Σωματικού Θεάτρου ανά</b> <b>φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Όλα μου άρεσαν (4) Η άσκηση του ρυθμού (3) Το ζέσταμα (2) Η άσκηση του χώρου (1)	Η άσκηση του χώρου (1)

<b>Πίν.7</b> <b>Β.Α.) Αρνητικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Το ζέσταμα (1) Γενική ικανοποίηση (2)

<b>Πίν. 8</b> <b>Β. Α.) Αρνητικά στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Το ζέσταμα (1) Γενική ικανοποίηση (1)	Γενική ικανοποίηση (1)

<b>Πίν.9</b> <b>Β.Β.) Δύσκολα στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου</b>
Δεν ένιωσα κάποιον βαθμό δυσκολίας (6) Η άσκηση του ρυθμού (2) Η άσκηση του χώρου (2)

<b>Πίν.10</b> <b>Β.Β.) Δύσκολα στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Δεν ένιωσα κάποιον βαθμό δυσκολίας (5) Η άσκηση του ρυθμού (2) Η άσκηση του χώρου (2)	Δεν ένιωσα κάποιον βαθμό δυσκολίας (1)

<b>Πίν. 11</b> <b>B.B.) Δύσκολα στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου ( Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Η άσκηση του ρυθμού (1) Ήταν εύκολο (2)

<b>Πίν.12</b> <b>B. B.) Δύσκολα στοιχεία του Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Η άσκηση του ρυθμού(1)	Ήταν εύκολο (1)
Ήταν εύκολο (1)	

<b>Πίν. 13</b> <b>B.B.) Η χρήση της Νοηματικής Γλώσσας ως στοιχείο διευκόλυνσης στην σωματική έκφραση κατά την διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου.</b>
Βοήθησε στην κίνηση και στην βελτίωση των εκφραστικών μέσων (8) Λίγο- καθόλου, γιατί διαφέρουν μεταξύ τους (2) Δεν ξέρω, πάντως το θέατρο βοηθάει στην κίνηση και την έκφραση (1)

<b>Πίν. 14</b> <b>B.B.) Η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως στοιχείο διευκόλυνσης στην σωματική έκφραση κατά την διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Βοήθησε στην κίνηση και στην έκφραση (7) Λίγο- καθόλου, γιατί διαφέρουν μεταξύ τους (2) Δεν ξέρω, πάντως το θέατρο βοηθάει στην κίνηση και την έκφραση (1)	Βοήθησε στην έκφραση (1)

<p><b>Πίν. 15</b>  <b>B.B.) Η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως στοιχείο διευκόλυνσης στην σωματική έκφραση κατά την διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου. (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b></p>
<p>Δεν γνωρίζω την Ν.Γ (1)          Με βοήθησε, επειδή κάνουμε κινήσεις με το σώμα (2)</p>

<p><b>Πίν. 16</b>  <b>B.B.) Η χρήση της νοηματικής γλώσσας ως στοιχείο διευκόλυνσης στην σωματική έκφραση κατά την διαδικασία του Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b></p>	
Αγόρια	Κορίτσι
<p>Δεν γνωρίζω την Ν.Γ (1)</p> <p>Με βοήθησε, επειδή κάνουμε κινήσεις με το σώμα (1)</p>	<p>Με βοήθησε, επειδή κάνουμε κινήσεις με το σώμα (1)</p>

## ΣΤ.2 Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας

<p><b>Πίν. 17</b>  <b>B.Γ. Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας</b></p>
<p>Ναι, καθώς προσφέρει θετικά συναισθήματα και βελτιώνει την έκφραση (10)          Όχι, δεν μου αρέσει γενικά το θέατρο, αν και μπορεί να προσφέρει πολλά πράγματα (1)</p>

<p><b>Πίν. 18</b>  <b>B.Γ. Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας ανά φύλο</b></p>	
Αγόρια	Κορίτσι
<p>Ναι, καθώς προσφέρει θετικά συναισθήματα και βελτιώνει την έκφραση (9)          Όχι, δεν μου αρέσει γενικά το θέατρο, αν και μπορεί να προσφέρει πολλά πράγματα (1)</p>	<p>Ναι, καθώς προσφέρει θετικά συναισθήματα (1)</p>

<b>Πίν.19</b> <b>Β.Γ. Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Αρνητική Απόκριση (1) Θετική απόκριση (2)

<b>Πίν. 20</b> <b>Β.Γ. Το Σωματικό Θέατρο ως αντικείμενο διδασκαλίας ανά φύλο (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Αρνητική Απόκριση (1)	Θετική απόκριση (1)
Θετική απόκριση (1)	

<b>Πίν.21</b> <b>Γ.Α. Σύσφιξη σχέσεων στην ομάδα</b>
Ένωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, καθώς αποκτήσαμε κοινά ενδιαφέροντα, ανακαλύψαμε διαφορετικές πτυχές ο ένας του άλλου και επειδή κυρίως υπήρξε σωματική επαφή με εμπιστοσύνη (7) Οι σχέσεις μου ήταν ήδη σε πολύ καλό επίπεδο (4)

<b>Πίν. 22</b> <b>Γ.Α. Σύσφιξη σχέσεων στην ομάδα ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Ένωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, καθώς αποκτήσαμε κοινά ενδιαφέροντα, ανακαλύψαμε διαφορετικές πτυχές ο ένας του άλλου και επειδή υπήρξε σωματική επαφή και εμπιστοσύνη (6) Οι σχέσεις μου ήταν ήδη σε πολύ καλό επίπεδο (4)	Ένωσα ότι ήρθαμε πιο κοντά, καθώς υπήρξε εμπιστοσύνη κατά τη σωματική επαφή (1)

<b>Πίν. 23</b> <b>Γ.Α. Σύσφιξη σχέσεων στην ομάδα (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Χωρίς απάντηση (1) Σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (2)

<b>Πίν. 24</b> <b>Γ.Α. Σύσφιξη σχέσεων στην ομάδα ανά φύλο(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Χωρίς απάντηση (1) Σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (1)	Σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (1)

<b>Πίν.25</b> <b>Δ.Α. Εξοικείωση με το σώμα</b>
Υπήρχε ήδη εξοικείωση με το σώμα, γεγονός που απέφερε θετική ενέργεια και θετικό κλίμα (7) Υπήρξε βαθμιαία εξοικείωση με το σώμα (3)

<b>Πίν. 26</b> <b>Δ.Α. Εξοικείωση με το σώμα ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Υπήρχε ήδη εξοικείωση με το σώμα, γεγονός που απέφερε θετική ενέργεια και θετικό κλίμα (7)  Υπήρξε βαθμιαία εξοικείωση με το σώμα (3)	Υπήρχε ήδη εξοικείωση με το σώμα (1)



<b>Πίν.27</b> <b>Δ.Α. Εξοικείωση με το σώμα</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Αρνητική απόκριση (1) Θετική απόκριση (2)

<b>Πίν. 28</b> <b>Δ.Α. Εξοικείωση με το σώμα ανά φύλο (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Αρνητική απόκριση (1) Θετική απόκριση (1)	Θετική απόκριση (1)

<b>Πίν.29</b> <b>Δ.Β. Ανάπτυξη ρυθμού</b>
Δεν προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη εντύπωση (5)  Προκάλεσε έκπληξη και θετική στάση απέναντι στο ρυθμό, καθώς υπήρξε συνειδητοποίηση τόσο του ρυθμού όσο και της σχέσης του με λειτουργίες του σώματος (5)

<b>Πίν. 30</b> <b>Δ.Β. Ανάπτυξη ρυθμού ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Δεν προκάλεσε κάποια ιδιαίτερη εντύπωση (5)  Προκάλεσε έκπληξη, και οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι στο ρυθμό, καθώς υπήρξε συνειδητοποίηση ρυθμού και λειτουργιών σώματος (4)	Προκάλεσε έκπληξη, και η μαθήτρια είχε θετική στάση απέναντι στο ρυθμό, καθώς υπήρξε συνειδητοποίηση ρυθμού και λειτουργίας σώματος (1)

<b>Πίν. 31</b> <b>Δ.Β. Ανάπτυξη ρυθμού</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Αρνητική απόκριση (1) Θετική απόκριση (1) Σχετικά θετική απόκριση (1)

<b>Πίν. 32</b> <b>Δ.Β. Ανάπτυξη ρυθμού ανά</b> <b>φύλο (Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Αρνητική απόκριση (1) Σχετικά θετική απόκριση (1)	Θετική απόκριση (1)

<b>Πίν. 33</b> <b>Δ.Γ. Διαφορετική οπτική γωνία</b> <b>κατανόησης του χώρου ως πεδίο</b> <b>δράσης</b>
Θετική στάση (4) Βαθμιαία εξοικείωση με τον χώρο (2) Επιθυμία μεγαλύτερου χώρου (2) Δεν παρουσιάστηκε διαφορά (2)

<b>Πίν. 34</b> <b>Δ.Γ. Διαφορετική οπτική γωνία</b> <b>κατανόησης του χώρου ως</b> <b>πεδίο δράσης ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Θετική στάση (3) Βαθμιαία εξοικείωση με τον χώρο (2) Επιθυμία μεγαλύτερου χώρου (2) Δεν παρουσιάστηκε διαφορά (2)	Δεν παρουσιάστηκε διαφορά (1)

<b>Πίν. 35</b> <b>Δ.Γ. Διαφορετική οπτική</b> <b>γωνία κατανόησης του</b> <b>χώρου ως πεδίο δράσης</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοοι)</b>
Αρνητική απόκριση (1) Θετική απόκριση (2)

<b>Πίν. 36</b> <b>Δ.Γ. Διαφορετική οπτική γωνία</b> <b>κατανόησης του χώρου ως</b> <b>πεδίο δράσης ανά φύλο</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Αρνητική απόκριση (1) Θετική απόκριση (1)	Θετική απόκριση (1)

<b>Πίν. 37</b> <b>Δ.Δ. Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης</b>
Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση (10) Η συνοχή της ομάδας ενισχύει την διεκδίκηση (1) Δημιουργία θάρρους (1) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην επικοινωνία (4) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην επίτευξη στόχων (1) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αν και έχω ήδη αυξημένη αυτοπεποίθηση (2) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αλλά δεν είχα τον απαιτούμενο χρόνο να το συνειδητοποιήσω προσωπικά(2)

<b>Πίν. 38</b> <b>Δ.Δ. Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση (9) Η συνοχή της ομάδας ενισχύει την διεκδίκηση (1) Απόκτηση θάρρους (1) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην επικοινωνία (3) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στην επίτευξη στόχων (1) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αν και έχω ήδη αυξημένη αυτοπεποίθηση (2) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, αλλά δεν είχα τον απαιτούμενο χρόνο να το συνειδητοποιήσω προσωπικά(2)	Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο Σωματικό Θέατρο και την αυτοπεποίθηση, γιατί ενισχύονται ικανότητες που απαιτούν αυτοπεποίθηση όπως είναι η επικοινωνία και η διεκδίκηση (1)

<b>Πίν. 39</b> <b>Δ.Δ. Ανάπτυξη</b> <b>αυτοπεποίθησης (Ελαφρώς</b> <b>Βαρήκοι)</b>
Αρνητική απόκριση (1) Θετική στάση (2)

<b>Πίν. 40</b> <b>Δ.Δ. Ανάπτυξη</b> <b>αυτοπεποίθησης ανά φύλο</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Αρνητική απόκριση (1) Θετική στάση (1)	Θετική στάση (1)

### ΣΤ.3 Σωματικό Θέατρο και ενσωμάτωση μαθητών με προβλήματα ακοής

<b>Πίν. 41</b> <b>Γ.Β. Συνεργασία κωφών,</b> <b>βαρηκών και ακουόντων</b> <b>εντός του πλαισίου τους</b> <b>Σωματικού Θεάτρου</b>
Ναι, θα μπορούσε να γίνει (10) Όχι, δεν θα μπορούσε να γίνει (1) Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να γίνει (1) Θα μπορούσε με διερμηνέα (3) Θα μπορούσε αν το θελήσουμε (2) Θα ήθελα να γίνει (9) Δεν θα ήθελα να γίνει(2) Η σωματική επαφή που υπάρχει στο Σωματικό Θέατρο βοηθά στο να δεθούμε όλοι μαζί, να αλληλοεπιδράσουμε και να έρθουμε πιο κοντά (3)

<b>Πίν. 42</b> <b>Γ.Β Συνεργασία κωφών, βαρηκών</b> <b>και ακουόντων εντός του πλαισίου</b> <b>τους Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο</b>	
Αγόρια	Κορίτσια
Ναι, θα μπορούσε να γίνει (9) Όχι, δεν θα μπορούσε να γίνει (1) Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να γίνει (1) Θα μπορούσε με διερμηνέα (3) Θα μπορούσε αν το θελήσουμε (1) Θα ήθελα να γίνει (8) Δεν θα ήθελα να γίνει(2) Η σωματική επαφή που υπάρχει στο Σωματικό Θέατρο βοηθά στο να δεθούμε όλοι μαζί, να αλληλοεπιδράσουμε και να έρθουμε πιο κοντά (3)	Θα μπορούσε αν το θελήσουμε (1)

<b>Πίν. 43</b> <b>Γ.Β Συνεργασία κωφών,</b> <b>βαρήκοων και ακουόντων</b> <b>εντός του πλαισίου τους</b> <b>Σωματικού Θεάτρου</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>
Αρνητική απάντηση (1) Θετική απάντηση (2)

<b>Πίν. 44</b> <b>Γ.Β Συνεργασία κωφών,</b> <b>βαρήκοων και ακουόντων</b> <b>εντός του πλαισίου τους</b> <b>Σωματικού Θεάτρου ανά φύλο</b> <b>(Ελαφρώς Βαρήκοι)</b>	
Αγόρια	Κορίτσι
Αρνητική απάντηση (1) Θετική απάντηση (1)	Θετική απάντηση (1)

# Κατάλογος Βιβλιογραφικών Αναφορών

## 1 Αναφορά σε έντυπες πηγές

### 1.1 Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Callery, D. (2001). *Thought the Body. A Practical Guide to Physical Theater*. Great British: Nick Herns Books Limited

Hamblin, K. (1978). *Mime a Play of Silent Fantasy*. Great British: Lutterwoth Press  
Cambridge

Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A Journey into the Deaf-Word*. San Diego California: Sign Press

Loui, A. (2009). *The Physical Actor. Exercises for Action and Awareness*. U.S.A. – Canada: Routledge Taylor & Francis Group

## 1.2 Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση Σχεδιασμοί, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας (Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην

Heward, L. (2011). Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Τόπος

Mooges, D. F. (2009). Εκπαίδευση και Κώφωση Ψυχολογική Προσέγγιση Αρχές και Πρακτικές (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ravis, P. (2006). Λεξικό του Θεάτρου. (Α. Στρουμπούλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg

Αλεξάνδροπούλου, Α. (1991). Η Εξέλιξη του Φαντασιωσικού Παιχνιδιού, Εσωτερικού Λόγου και του Λόγου στα Παιδιά με Διαταραχές Ακοής. Στο Α. Αξιώτη, Α. Φραγκούλη (Επίμ.), Βαρηκοΐα – Κώφωση στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (σσ. 158)

Αλεξάνδρου, Κ. (n.d.). Το Βαρήκοο Παιδί από Ιατρική, Κοινωνιολογική, Ψυχολογική και Παιδαγωγική Άποψη. Αθήνα: Βυζάντιο

Αρτώ, Α. (1992). Το Θέατρο και το Είδωλό του. (Π. Μάτεσις, Μετάφρ.). Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη

Αρχίμ. Τριανταφυλλίδης Γ. (1997). Ο Λόγος του Νεύματος. Θεσσαλονίκη: Σωματείο Οι Φίλοι των Κωφάλαλων Θεσσαλονίκης

Γραμματάς, Θ. (2009). Θέατρο και Παιδεία. Αθήνα: (n.e.)

Γροτόφσκι, Γ. (1982). Για Ένα Φτωχό Θέατρο. (Φ. Κονδύλης, Α. Β. Γαΐτη, Μετάφρ.). Αθήνα: Θεωρία

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. (13/3/03). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. 21072α/Γ2, σσ. 3859-3866



- Ευσταθίου, Μ. (2015). Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πεδίο & Α. Ζώνιου- Σιδέρη
- Καραμήτρου, Κ. (2010). Η Καλλιέργεια της Κινησθητικής Νοημοσύνης μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι. Αθήνα: Πανταζής
- Κολιούση, Π. (2015). Γλώσσα του Σώματος: Από την Παιδική Ηλικία στην Ενηλικίωση (Α δημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Κοντογιάννη, Α. (1984). Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο. Αθήνα: Άλκηστis
- Κοντογιάννη, Α. (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντογιάννη, Α. (2008). Δραματική τέχνη στην Ελλάδα και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος
- Κουρετζής, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2010). Μπορώ και με τα Μάτια μου Εκπαιδευτικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις για Κωφούς Μαθητές. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρετζής, Α. (2008). Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Μάρσαλ, Α. (2003). Το Σώμα Μιλά. Ζητήματα Ερμηνείας και Έκφρασης. (Α. Πιπίνη & Ν. Προδρομίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: ΚΟΑΝ
- Μέγιερχολντ, Β. Ε. (1982). Κείμενα για το Θέατρο. (Α. Βογιαζος, Μετάφρ.). Αθήνα: Ιθάκη
- Μπούκ, Π. (1998). Η Ανοιχτή Πόρτα. Σκέψεις Πάνω στην Τέχνη και την Πρακτική του Θεάτρου. (Μ. Φραγκουλάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: ΚΟΑΝ
- Μπρουκ, Π. (2009). Ένας Άλλος Κόσμος. Σαράντα Χρόνια Θεατρικής Αναζήτησης (Α. Καραμπέτσου, Μετάφρ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Σούλης, Γ. (2008) Ένα Σχολείο για Όλους Από την Έρευνα στην Πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης. Αθήνα: Gutenberg

Στανισλάβσκι, Κ. (1977). Πλάθοντας ένα Ρόλο. ( Ν. Αγγέλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Α. Γκόνης  
Τριανταφυλλίδης, Γ. (1997). Ο Λόγος των Νευμάτων. Θεσσαλονίκη: Σωματείο «Οι φίλοι  
των Κωφαλάλων Θεσσαλονίκης».

## **2 Αναφορά σε πηγές διαδικτύου**

Cohen et. al., (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας ( Σ. Κυρανάκης, Μ. Μ.,  
Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο  
<https://www.scribd.com/document/279273367/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%83-%CE%95%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%83-l-Cohen-l-Manion-k-Morrison> [Πρόσβαση: 21/04/17]

Coll K. R. & Chapman R. (2000). Choices of Methodology for Cooperative Education  
Researchers. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education. 1(1-8)  
[http://www.apjce.org/files/APJCE\\_01\\_1\\_1\\_8.pdf](http://www.apjce.org/files/APJCE_01_1_1_8.pdf) [Πρόσβαση: 10/12/16]

DV8 <https://www.dv8.co.uk/contact-dv8/dv8-history> [Πρόσβαση: 26/9/2016]

Gallaudet <http://www2.gallaudet.edu/attend-gallaudet/about-gallaudet/> [Πρόσβαση:  
13/12/16]

Hodge, A. 2000. Twentieth century Actor Training. London & N.Y.: Routledge.  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=daLVydx3qAIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=physical+l+theatre+and+acting+techniques&ots=pKpHIfpbsj&sig=do2T\\_NXSocJ8-OojkBp1tWlySi0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=physical%20theatre%20and%20acting%20techniques&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=daLVydx3qAIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=physical+l+theatre+and+acting+techniques&ots=pKpHIfpbsj&sig=do2T_NXSocJ8-OojkBp1tWlySi0&redir_esc=y#v=onepage&q=physical%20theatre%20and%20acting%20techniques&f=false) [Πρόσβαση: 03/12/16]

Hodges, M. (2005). Deaf Theater in the United States.  
<http://www.lifeprint.com/asl101/topics/theater.htm> [Πρόσβαση: 05/12/16]

Jeannerod, M., et al. (2010). Λόγος και Κίνηση. Αθήνα: Ταξιδευτής.

<http://www.biblionet.gr/book/151551/%CE%A3%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF/%CE%9B%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7> [Πρόσβαση: 10/08/16]

Pieridou, M. & Phtiaka, H. (2012). Qualitative Methodology and Inclusion: Questions and Reflections. In: Crisis and the Role of Pedagogy: Institutions, Values, Society (Tsaggaridou, N.; Mavrou, K.; Symeonidou, S. Phtiaka, E. Symeou, L. and Elia, I. eds.), Nicosia, Cyprus, pp. 341–350. <http://oro.open.ac.uk/45669/2/Pieridou%26Phtiaka.pdf> [Πρόσβαση: 30/08/16]

Pieridou, M. & Kambouri, M. (2016). Vocabulary acquisition and the effects of using drama: A case study in the Greek diaspora [Παρουσίαση PowerPoint]. University of London: London. <https://goldsmithsmdst.files.wordpress.com/2016/03/goldsmiths-conference-feb-2016-mp-mk-v2.pdf> [Πρόσβαση: 13/05/17]

Push Physical Theater <http://www.pushtheatre.org/about.html> [Πρόσβαση: 26/9/2016]

Sanchez-Colberg, A. (1996). Altered States and Subliminal Spaces: Charting the Road towards a Physical Theatre, *Performance Research*, 1:2, 40-56, DOI: 10.1080/13528165.1996.10871489. [Πρόσβαση: 10/12/16]

Sandahl, C. & Auslander, Ph. (2005). *Bodies in Commotion Disability and Performance*. USA: Michigan Press.  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=E3qb\\_8vZjeMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=physical+theater+for+deaf+people&ots=J4WTLBmO-l&sig=UZrLdhP3b54hgeLGIyIUyRj5UtA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=E3qb_8vZjeMC&oi=fnd&pg=PR7&dq=physical+theater+for+deaf+people&ots=J4WTLBmO-l&sig=UZrLdhP3b54hgeLGIyIUyRj5UtA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [Πρόσβαση: 10/08/16]

Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration (1981) <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/tle/154.htm>  
[Πρόσβαση: 28/10/12]

UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action (1994)

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [Πρόσβαση:28/10/12]

Warger, C. L. (1985). Making Creative Drama Accessible to Handicapped Children.

<http://sci-hub.cc/10.1177/004005998501700408> [Πρόσβαση: 25/07/16]

Warren, B. (1996). Drama Games. Drama and Group Activities for Leaders Working with People of all Ages and Disabilities. N.Y.: Captus Press Inc.

<https://books.google.gr/books?id=ZiWBaO9EENEC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=keith+johnstone+disabilities&source=bl&ots=GCl-EsCcdi&sig=L-NuY-hTF9onhq0vxB6DA2ekBo&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwimqNTmpP30AhUEKcAKHerqAkAQ6AEIUUAH#v=onepage&q=keith%20johnstone%20disabilities&f=false>

[Πρόσβαση:10/08/16]

Αναλυτικά Προγράμματα για Παιδιά με Αυτισμό [http://www.pi-](http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf)

[schools.gr/special\\_education/aps-depps-autismos.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf) [Πρόσβαση: 28/09/16]

Αναλυτικά Προγράμματα για παιδιά με κινητικές αναπηρίες

<http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-kinitikes-1.pdf> [Πρόσβαση:28/09/16]

Αναλυτικά Προγράμματα για παιδιά με νοητική καθυστέρηση

<http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-metria-elafria-kathisterisi.pdf>

[Πρόσβαση:28/09/16]

Αναλυτικά Προγράμματα για παιδιά με προβλήματα ακοής [http://www.pi-](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm)

[schools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm)

[Πρόσβαση:28/09/16]

Ανδρικοπούλου, Ε. (2015). Η σύνθεση και τα σύνθετα νοήματα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/9014> [Πρόσβαση:13/12/16]

Γιαννόπουλος, Τ. (2017). Τέλος σε φραγμούς δεκαετιών στην υποκριτική: Καταργήθηκε ο ρατσιστικός νόμος περί «αρτιμέλειας». <https://left.gr/news/telos-se-fragmoys-dekaetion-stin-ypokritiki-katargithike-o-ratsistikos-nomos-peri-artimeleias> [Πρόσβαση: 03/05/2017]

Γκουτζαμάνης, Δ. (2008). Ιστορία και Θεατρική Αγωγή (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)  
[http://users.auth.gr/~marrep/ERGASIES/METAPTYXIAKES/goutzamanis\\_diplomatiki.pdf](http://users.auth.gr/~marrep/ERGASIES/METAPTYXIAKES/goutzamanis_diplomatiki.pdf)  
[Πρόσβαση 15/06/2016]

Εθνικό Ίδρυμά Κωφών (2014). Ελληνική και διεθνής νοηματική γλώσσα.  
<http://www.idrimakofon.gr/?p=745#more-745> [ Πρόσβαση: 05/12/16]

Θέατρο Κωφών Ελλάδας <http://www.deaftheaterofgreece.com/> [Πρόσβαση: 18/04/2017]

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.  
[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/iep\\_pdf%20Dec%202012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec%202012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf) [Πρόσβαση:20/10/16]

Καβαζίδου ,Ε., et. al. (2015). Πιλοτικό Πρόγραμμα Χοροδιδασκαλίας σε Κωφούς με Διάφορες Τεχνικές Αυτοσχεδιασμού, Δημιουργικής Έκφρασης, Ρυθμικής και Μουσικοκινητικής Αγωγής, προσαρμοσμένες σε Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: JAMRHYTHMDANCE. Στο Καβαζίδου Ε. (Επιμ.) Ο ρόλος της δια βίου μάθησης και της διάδοσης της νοηματικής γλώσσας στην ποιότητα ζωής κωφού και βαρήκοου πληθυσμού. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συμποσίου στα πλαίσια του 3ου Πανελληνίου Φεστιβάλ «Κωφοί και Ακούοντες εν Δράσει». Λέσχη για την διάδοση της νοηματικής γλώσσας: Χανιά [http://www.esai.gr/DHIAproc\\_2015.pdf](http://www.esai.gr/DHIAproc_2015.pdf) [Πρόσβαση:02/09/16]

Κεδράκα, Κ. (2010). Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης

<https://edu4adults.wordpress.com/2010/03/09/%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%83-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%83/> [Πρόσβαση: 20/04/17]

Κυριαζόπουλος, Γ. (2013). Περί του Εκπαιδευτικού Δράματος/ Θεάτρου ως Διδακτικής Τεχνικής στην Εκπαίδευση των Μαθητών Ενηλίκων: Διάφορες Ομοιότητες <http://7dim-chalandr.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/news/131-2013-11-10-21-29-26>  
[Πρόσβαση:28/07/2016]

Λογοθέτη, Φ. (2013). Το Ορθογραφικό Προφίλ των Κωφών και Βαρήκων Μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6578/1/%C2%AB%CE%A4%CE%BF%20%CE%9F%CF%81%CE%B8%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%AF%CE%BB%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%9A%CF%89%CF%86%CF%8E%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%92%CE%B1%CF%81%CE%AE%CE%BA%CE%BF%CF%89%CE%BD%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD.pdf>  
[Πρόσβαση: 04/09/16]

Λύρα, Όλ. (2015) Ειδική εκπαίδευση Ι: Σύγχρονες θεωρίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες από διδακτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας Ειδική Εκπαίδευση Ι: Σύγχρονες Θεωρίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες (ΕΠΑ77Κ) <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=537>  
[Πρόσβαση: 16/11/2015]

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η Μελέτη Περίπτωσης ως Ερευνητική Στρατηγική στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων: Θεωρητικοί Προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. 16 (64) <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96>  
[Πρόσβαση:15/09/16]

Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων

[http://www.pesyth.gr/teleutaia\\_nea.asp?id=421](http://www.pesyth.gr/teleutaia_nea.asp?id=421) [Πρόσβαση: 01/06/17]

Παρασκευοπούλου-Κόλια, Ε. Α.(2008). Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. The Journal of Open end Distance Education and Education Technology. 4(1)

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9726/9872>

[Πρόσβαση:20/10/16]

Περί Κανονισμού Οργανώσεως και Λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Δραματικής Τέχνης, (Τμ. Υποκριτικής). (16/08/16). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 8 παρ. 1 εδ. γ' π.δ. 370/1983 σσ. 27215

<http://www.pierce.gr/sites/default/files/pdfs/FEK%20TALENTS%20DRAMA.pdf>

[Πρόσβαση: 05/12/16]

Πιερίδου, Μ. (2012). Ειδικές Μονάδες στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου: παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης ή τρόπος αποκλεισμού; Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (Επίμ.), Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (σσ. 459-467). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

[http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio\\_Synedrio/B\\_to\\_mos.pdf](http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_to_mos.pdf) [Πρόσβαση: 13/05/17]

Πιτούλη, Γ. (2000). Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην Εκπαίδευση Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο, 1, 34-41

<http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20Pitouli.pdf> [Πρόσβαση: 6/10/16]

Σπανάκη, Εμμ. (2014). Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πάτρας: Πάτρα

[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8288/3/Nimertis\\_Spanaki%28ptde%29.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8288/3/Nimertis_Spanaki%28ptde%29.pdf) [Πρόσβαση:10/08/16]

Συμεού, Λ. ( 2007). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Εκπαιδευτική Έρευνα: Παρουσίαση Αιτιολόγηση και Πράξη. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας». 1 (333-393).

Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

[https://www.researchgate.net/publication/288115240\\_Enkyroteta\\_kai\\_axiopistia\\_sten\\_poiotike\\_ekpaideutike\\_ereuna\\_Parousiase\\_aitiologese\\_kai\\_praxe](https://www.researchgate.net/publication/288115240_Enkyroteta_kai_axiopistia_sten_poiotike_ekpaideutike_ereuna_Parousiase_aitiologese_kai_praxe) [Πρόσβαση:10/12/16]

Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου 2016 <http://greekfestival.gr/gr/artists/view/filippoglou>  
[Πρόσβαση13/7/2016]

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην Ποιοτική- Ερευνητική Έρευνα. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

[http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria\\_egyrotitas\\_kai\\_aksiopistias\\_stin\\_poiotiki\\_ereyna.pdf](http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria_egyrotitas_kai_aksiopistias_stin_poiotiki_ereyna.pdf) [Πρόσβαση:10/12/2016]